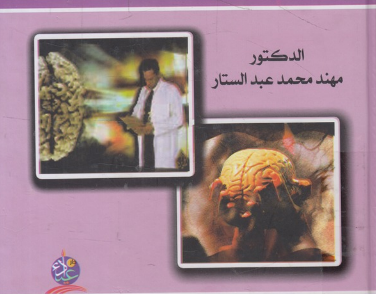
دراسات معاصرة في

علم النفس المعرفي

الدكتور
مهند محمد عبد الستار





دراسات معاصرة في

علم النفس المعرفي

رقم الإيداع لدى المكتبة الوطنية (2010/11/4122)

150
الستار، مهند محمد عبد
دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي/ مهند محمد عبد الستار
-عمان: دار غيداء للنشر والتوزيع، 2010

( ) ص
ر.إ: (2010/11/4122).
الواصفات:/ اعلم النفس المعرفي// النمو المعرفي

❖ تم إعداد بيانات الفهرسة والتصنيف الأولية من قبل دائرة المكتبة الوطنية

ISBN 978-9957-480-80-6



دار غيداء للنشر والتوزيع

تلاع العلي - شارع الملكة رانيا العبدالله
تلفاكس : 5353402 6 962+
ص.ب : 520946 عمان 11152 الأردن

مجمع العساف التجاري - الطابق الأول
خلــــوي : 95667143 7 962+
E-mail: darghidaa@gmail.com

دراسات معاصرة في

علم النفس المعرفي

الأستاذ الدكتور

مهند محمد عبد الستار

الطبعة الأولى

2011م - 1432 هـ

الإهداء

وطني الحبيب العراق اختصرت فيك كل متعتي

والدي رحمهما الله

أخوتي..... زوجتي .....أولادي

باستثناء لحظات الحزن أنت فرحي ولوعتي

د.مهند

الفهرس

المقدمة

سعى التوجه المعرفي في علم النفس الى بلورة مناهج جديدة استهدفت سبر أغوار النفس البشرية من بوابة العقل والعمليات الناجمة عنه فكان احد اهم هذه المناهج علم النفس المعرفي التجريبي الذي مد الدارسين بمعلومات قيمة بخصوص القدرات العقلية للإنسان والياتها وفعالياتها المتنوعة.

بين يديك عزيزي القارئ المتخصص عشرة بحوث كلها منشورة في مجلات علمية متخصصة تصدت لموضوعات اعتقد أنها مهمة في ميدان الدراسات النفسية تفيد القارئ المتخصص والباحث عن إرواء الظما السايكولوجي .

لقد اجتهدت في توظيف المنهج التجريبي في هذه الدراسات ابغي من ذلك أهداف عدة منها التعريف بعلم النفس المعرفي التجريبي بوصفه احد التوجهات المعرفية الحديثة ثم توضيح طبيعة العلاقات السببية التي تربط بين المفاهيم العقلية المعرفية بعضها البعض وأخيرا إرشاد الباحث المتخصص الى آلية استخدام البحث التجريبي في هذا الميدان كما ان التصاميم التجريبية والوسائل الإحصائية المتبعة في هذه الدراسات يمكن ان تساعد القارئ العزيز في تلمس الطريق الأمثل لهذا النوع من البحوث.

وقد تضمنت هذه البحوث مفاهيم جديدة على ما أظن واعتقد في ميدان علم النفس المعرفي منها المخططات العقلية والخرائط المعرفية والتدوير العقلي وتعقيد العزو وغيرها من المفاهيم التي تهم القارئ المتخصص والقارئ الباحث عن المعرفة والثقافة السايكولوجية ولا ادعي لنفسي الانفراد بهذه المفاهيم وإنما هي ثمرة الجهود المبذولة في الاستقصاء والتحري عما هو جديد في ميدان التخصص.وإذا كان هناك من يستحق الشكر

على هذا الانجاز فهو للباحثين الرائعين الذين سبقوني في هذا الميدان وفتحوا لي أبوابا مشرعة للبحث والتقصي. اعتذر للقارئ الكريم عن أي خطأ او تقصير غير مقصود والتمس منهم العذر فيما قدمت وادعيت. والله ولي التوفيق

مهند محمد عبد الستار

أيار /مايو/ 2010

أثر المخططات العقلية
والسيادة النصفية في قياس الخرائط المعرفية

اثر المخططات العقلية والسيادة النصفية في قياس الخرائط المعرفية

مشكلة البحث

تتفق الدراسات على إن فعالية الإنسان تبنى على صورة العالم الخارجي وان المفاهيم المتعلقة بالمكان والعلاقات المكانية تؤدي دورا جوهريا في البناء النفسي والمعرفي بكل مستوياته بدا من إدراك صور الأشكال إلى التشكيل الهندسي له. (Chalmer,1996,p:125)هذا يعني إن المعرفة المكانية تهتم بصفات المجال وخصائصه وأصنافه ومتعلقاته التي يخضع لها الفرد ويقوم بخزنها واسترجاعها عند الحاجة حيث تنشأ على أساسها تمثيلات فنية وهندسية ذات معنى واضح.(Churchland,1989, p:59)

وإذا كانت الفعاليات المعرفية تقوم أساسا على تكوين مفاهيم عن الأشياء والأشخاص والأحداث الزمنية والمكانية فأن خصائص هذه المفاهيم يمكن أن توظف لتمييز الهيأت من خلال أشكالها وتراتباتها وتمثيلاتها الزمنية أو من خلال النقاط البارزة فيها كالمسافات والأحجام والأشكال على وفق خرائط معرفية تحمل في طياتها تنظيمات عقلية ذات معالجات آنية للموقف. (Clyton,1994,p:271)

وقد بين جونسن(إن الناس يمتلكون مخططات عقلية وخرائط معرفية من خلالها تتمثل البيئة المحيطة بهم وان حسن الفعالية أو الجودة في الأداء ضمن هذه البيئة أو تلك إنما تتأتى من وجود مخططات مكانية للبيوت والشوارع والأماكن الأخرى والتي تشكل بمجملها جوهر المعرفة المكانية التي تتعلق ببيئتهم (jonson,1963,p:621) وقد أشار بارتلت إلى أن المخططات بوصفها تركيبات عقلية تهدف إلى تنظيم المعلومات الداخلة من البيئة بطريقة ذات معنى تساعد في تمثيل الخصائص أو الأنواع الأساسية للموضوعات والأحداث ولم ينف بارتلت إن الناس عموما يعيدون ترتيب تلك الأحداث والصور والموضوعات مع تفاصيلها بطريقة تتفق وخبراتهم الخاصة (Robert,2001,p:66) إن دراسة دور وأهمية عملية معالجة المعلومات في بناء فعاليات سلوكية منظمة ومستقرة

وفاعلة تتمثل في سؤال نظري ذي أهمية كبرى يتعلق بالكيفية التي يتمثل بها الناس البيئات المختلفة وماهية المعلومات التي يستخدمونها في إدارة هذه المعرفة وما دور الذاكرة والفهم في صيرورة هذه المعلومات الزمنية والمكانية برموزها ودلالاتها المتنوعة وطريقة تمثلها في نظام المعرفة بشكل عام وفي أنظمة الذاكرة بشكل خاص .

إن عملية معالجة المعلومات هي سلسلة منظمة ومتناغمة من الفعاليات العقلية فالإدراك بوصفه عملية معرفية يتم من خلاله تنظيم المعلومات التي يستقبلها الفرد في لحظة ما أو هو عملية تفسير وتنظيم المعطيات الحسية التي تصلنا بها الأحاسيس لزيادة وعينا بما يحيط بنا وبذواتنا وهو لا يدرك هذه المعلومات إلا بعد أن تحدث عملية الانتباه (Attention) حيث يتم وضع المثير المنتقى أو المعلومة المختارة في بؤرة الشعور أو ما يعرف بمركز الوعي (Margaret, 1994, p43)

ويمكن القول إن عملية الإدراك تلي عمليتي الإحساس (Sensation) والانتباه، فإذا كان الإحساس هو اكتشاف وتسلم المثيرات الحسية المختلفة (السمعية والبصرية والشمية واللمسية) عبر الأجهزة الحسية ونقلها إلى الدماغ، فأن الانتباه يتضمن وضع هذه المثيرات (المعلومات) في مركز الوعي أو الشعور، أما الإدراك فهو عملية إضفاء المعنى لهذه المعلومات على إن عملية الإدراك هذه تنتظم وفق مخططات عقلية تعمل على تنظيم الأحداث سواء كانت أحداثا زمنية أو صورية تنطوي هي الأخرى على تفصيلات أكثر دقة وتعقيدا، وفي هذا الصدد أشار بيركر (barker) إن مستويات التنظيم في الصور تقوم بدور كبير في تذكر تفصيلات الأشكال داخل تلك الصور وان التنظيم الداخلي للعلاقات ينبغي أن يكون متناغما داخل هذه الصور بحيث يؤدي إلى فهم واضح لتلك الصور (jean:1986:p:34)

ولقد أثارت معرفة الكيفية التي يدرك بها الأفراد بيئتهم والاستجابة لها اهتمام العديد من العلماء والباحثين ابتداء من دراسات تولمان عام 1948 مرورا بدراسات وتكن عام 1950 وحتى وقتنا الحاضر حيث اهتمت أساسا بالتعرف على أنماط

المعرفة(Knowledge) التي يكتسبها الفرد وكيفية تمثيل المعرفة المكانية في الذاكرة بحيث تشمل هوية الخصائص الجغرافية ومعالمها ومساراتها وحدودها وأبعادها والمسافات الفاصلة بينها بما يساعد على تقديم استجابات مناسبة لكل موقف، وقد مهدت عمليات معالجة المعلومات الزمنية والمكانية إلى معرفة الوسائل المستخدمة في أداء المهمات المعقدة مثل حفظ الخرائط وتقدير المسافات واختيار المسارات المثلى بين النقاط وتنظيم الأحداث وفق سلاسل زمنية ذات بناء منطقي وعقلاني، وعليه فأن معرفة الفرد بالعالم المحيط به إنما تتأتى من مصادر متنوعة تتضمن خرائط وصورا متتابعة وأوصافا ودلالات لفظية ومدركات مباشرة وغير مباشرة.(David, 1983, p:201)

فالأفراد عندما يتواجدون في مكان محدد يكونون خرائط معرفية لهذا المكان لكي يكون أكثر تماثلا بالنسبة لهم ولايمكن أن نتصور عالما دون تنظيم يعيننا على أداء واجباتنا الحياتية بشكل يحقق أقصى غايات التوافق النفسي والاجتماعي وتعد هذه الخرائط بمثابة تركيبات عقلية أو منظومة من المعلومات المركبة تستخدم للتعامل مع العالم المحيط بالفرد، ولكل منا خرائطه المعرفية التي يلجأ إليها للتفاعل مع البيئة.(David,1983,p:201) (Jams,1999,p:11)

ولقد تزايد الاهتمام في ستينات القرن الماضي بدراسة وظائف النصفين الكرويين للدماغ وعلاقتهما بمجمل الفعاليات العقلية حيث بينت الدراسات إلى أن النصف الكروي الأيسر بصفة أساسية بمعالجة المعلومات اللفظية التحليلية والمجردة وعمليات التحليل المنطقي لحل المشكلات، في حين يهتم النصف الأيمن بمعالجة المعلومات غير اللفظية بطريقة كلية كما يهتم بالمعلومات المكانية والابتكارية والنواحي الجمالية والوجدانية (Rita, 1987, p: 46)

وتأسيسا لكل ما سبق يحاول البحث الحالي الإجابة على عدد من الأسئلة الآتية هل يستطيع الإنسان أن يحقق اتصالا فعالا مع البيئة المحيطة دون وجود نظام من المعرفة يحقق هذه الغاية ؟ هل يستطيع الإنسان العيش دون مخططات عقلية تنظم علاقته بالعالم المحيط

به؟ ما هو دور المخططات العقلية في رسم صورة أو خريطة للعالم المحيط بنا ؟ وهل للسيادة النصفية لأحد نصفي الدماغ دورا في إدراك الخرائط العقلية ؟

أهمية البحث

تشير دراسة دور المخططات في الفهم والذاكرة إلى الحجم الكبير من المعلومات المنظمة للناس والمأخوذة من المفاهيم والأحداث والمعارف الدائمة، فهناك مخطط عقلي لكل نشاط يمكن أن يقوم به الإنسان كالقيام برحلة صيد مثلا أو ممارسة لعبة معينة أو الذهاب في سفرة سياحية.فقد يتضمن مخطط السفرة السياحية سلسلة من الأحداث المتتابعة كالتخطيط للذهاب مع الأصدقاء أو الزوج والتحدث مع وكيل الشركة السياحية المسوؤلة عن السفرة والتقرير للاشتراك فيها وغيرها من التفاصيل التي تشمل كل فعاليات السفر والعودة ،لذلك فأن المخطط يشير لنظام من المعرفة حول شيئا ما وهو يساعد في تسهيل عملية تمثيل وخزن المعلومات الجديدة من خلال فعاليات استدلالية عقلية تجعلها جزءا من نظام المخططات الموجود وفي هذا الصدد يرى كل من موركن واليس وماندلر إن المخططات تؤدي دورا كبيرا في عمليات الفهم والتذكر .(Henry, 1993, p:241)

إن بناء المخططات العقلية ليس بالضرورة بناءا هرميا كما هو الحال في النموذج الهرمي للذاكرة السيمانتية حيث تنظم المعلومات في صيغ هرمية تبدأ من الأكثر أهمية فالأقل وإنما المخطط هو تنظيم زمني للأحداث المتكررة.فالذهاب في رحلة سياحية يمكن أن ينظم وفق ترتيب زمني متتابع لان المخططات تعتمد أساسا على الترتيب الزمني للأحداث أو الفعاليات ،وقد وجد شانك وابلسون 1977 إن المخططات تشير إلى العلاقة الفيزيقية (Physical) بين الموضوعات في المجال ،فيما أشار بريوير وترينس 1981 إلى دور المخططات في فهم وتذكر معطيات البيئة الفيزيقية والمجال الحيوي المحيط بالفرد ففي هذه الدراسة تم وضع المفحوصين في غرفة صغيرة وطلب منهم المكوث فيها ريثما يتم استدعائهم للمشاركة في التجربة وبعد 35 ثانية عاد المجرب وأخذ المفحوصين إلى غرفة قريبة طالبا منهم تدوين كل شيء يمكن أن يتذكروه في الغرفة السابقة ، لقد وجد الباحثان إن كل المفحوصين ماعدا

واحدا تذكروا بأن الغرفة فيها رحلة وجدران ملونة وكراسي ، وان ثمانية منهم من اصل ثلاثون تذكروا بشكل صحيح إن الغرفة فيها جمجمة وثلاثة منهم ذكروا إن الغرفة فيها كتب .

وقد استنتج الباحثان إن الأشياء التي تم تذكرها قد تأثرت بالمخططات الخاصة بالأشخاص وان المفحوصين يتذكرون الأشياء التي تتسق ومخططاتهم الذهنية حول المكان وبالمقابل فأنهم اقل فاعلية في تذكر الأشياء التي لا تتفق مع مخططاتهم وقد خرج الباحثان باستنتاج نهائي مفاده إن المخططات العقلية يمكن أن تسهل أو تصعب دقة الفهم والتذكر والاستدعاء.(Henry,1993,p:242)

فيما بينت دراسة اليس 1987 إن المخططات المنظمة تؤثر في تذكر الأحداث السارة وغير السارة فقد تم إعطاء سيناريو لأحداث سارة وأخرى غير سارة وبشكل منظم للمجموعة التجريبية الأولى في حين أعطيت المجموعة التجريبية الثانية أحداثا سارة وأخرى غير سارة وبشكل غير منظم، وقد وجد الباحثون إن الأفراد تذكروا (712.٪) من الأحداث في المجموعة الأولى و(17.٪)من الأحداث في المجموعة الثانية وان الأفراد تذكروا(75٪) من الأحداث السارة و(50٪) من الأحداث غير السارة ،وقد استنتج اليس إن ما يشفر في الذاكرة من معلومات يتأثر إلى حد كبير بالمخططات العقلية وان المعلومات المنظمة يسهل تمثيلها في أنظمة الذاكرة وبالتالي يسهل استدعائها عند الحاجة ، وإنها أي المخططات تساعد في انتقاء وتفسير المعلومات الجديدة والتي تتفق مع المخططات الموجودة في أنظمة الذاكرة. (Ellis, ,p:159)1987

وفي مجال دراسة العلاقة بين المخططات العقلية والخرائط المعرفية بينت سلسلة الدراسات التجريبية التي قام بها كل من ثورندايك وستارنس 1980 إن نجاح الأفراد في تعلم الخريطة المعرفية يعتمد على إستراتيجياتهم العقلية وقدراتهم المكانية فقد تم إعطاء المفحوصين خريطة تحتوي على معلومات مكانية مثل (نماذج أبنية وطرق وانهار وشواخص ومعلومات لفظية (أسماء ومواقع وإشارات) ثم طلب منهم دراسة الخرائط لمدة دقيقتان لتعلم ما يستطيعون تعلمه قبل الخضوع للاختبار وقد وجد الباحثان إن هناك ثلاثة أنماط من

عامة من الإجراءات استخدمها المفحوصين في دراستهم للخرائط هي الانتباه (Attention) والترميز (Encoding) والتقييم(Evaluation).

وخرجت الدراسة باستنتاج مفاده إن الانتباه يساعد في انتقاء معلومات متسلسلة للخريطة المعرفية في حين يعمل الترميز إلى إيجاد وسائل لتوسيع المعلومات وخزنها في الذاكرة لاسترجاعها فيا بعد في حين يشير التقييم إلى التغذية المرتدة الناجمة عن النجاح والفشل في تعلم المعلومات الجديدة. (William, 1980, p:79)

وقد أشارت دراسة كاسلاين وبومبرانتزعام 1983الى إن الأفراد اللذين طلب منهم تذكر المسالك والشوارع والمواقع والإشارات الضوئية لبيئة تجولوا فيها مدة عشر دقائق استطاعوا أن يتذكروا هذه المسالك والشوارع بشكل جيد لكنهم لم يتذكروا الإشارات الضوئية المرفوعة في الشوارع بشكل جيد. (Ruth,1989,p:96)

وحاولت دراسة كلاسكو والتون 1994 قياس الخرائط المعرفية لدى طلبة الجامعة من خلال قياس الخريطة المعرفية للحرم الجامعي لمجموعة من الطلبة الذكور واستنتجت الدراسة إن الطلبة تمكنوا من معرفة التتابع الصحيح لمواقع وشواهد رئيسية للحرم ولكن هناك تفاوتا لديهم في معرفة تنظيم تلك المسالك والمسافات والأبعاد فيما بينها.(Malton,1994,p:91)

وفي مجال دراسة السيادة النصفية للدماغ وعلاقتها بالخرائط المعرفية أشارت بينت الدراسات إن هناك علاقة وثيقة بين الهيمنة الدماغية والفعاليات العقلية والمعرفية بشكل عام وتعلم الخصائص المكانية والبيئية بشكل خاص .فقد أوضحت دراسة تورنس وآخرون 1978 إن النصف الكروي الأيسر يختص بصفة أساسية بمعالجة المعلومات اللفظية والتحليلية والمجردة أما النصف الكروي الأيمن فأنه يختص بصفة أساسية بمعالجة المعلومات غير اللفظية بطريقة كلية.(torrance,1977,p:563)

في حين بينت دراسة كيمورا 1973 إن عملية تحديد جسم معين في الفراغ أو المحيط سواءا كان تحديدا ثنائي الأبعاد أو ثلاثي الأبعاد (إدراك العمق)يعتمد على فعالية النصف

الدماغي الأيمن .أما ويتلسون 1980 فقد تحرى عن اثر أشكال متباينة التعقيد في التمييز ألتحسسي بواسطة اليدين واستنتج إن الأفراد اللذين يستخدمون اليد اليسرى (السيادة الدماغية اليمنى)هم أكثر إجادة في التعامل مع المعلومات المكانية من أقرانهم مستخدمي اليد اليمنى.(Segal,1980,P:66)(Mcgee,1979,p:84)،أما بوغن(Bogen) 1975 فقد درس علاقة السيادة النصفية بالقابلية على الرسم ووجد إن مستخدمي اليد اليمنى (السيادة الدماغية اليسرى)لديهم القابلية على رسم مربع بواسطة اليد اليسرى بيد أنهم لا يستطيعون الكتابة باستخدام تلك اليد التي يسيطر عليها النصف الدماغي الأيمن. (Bogen,1975,p:24)

وفي ضوء ما تقدم يمكن استخلاص ما يأتي:

1- إن تنوع الفعاليات العقلية التي تصدر عن استجابات الأفراد وخصائص التمايز النفسي بينهم وتفاوت خبراتهم البيئية يمكن أن يقدم صورة واضحة عن نمط الفعاليات المعرفية لديهم خاصة تلك التي تتعلق بالمخططات العقلية والخرائط المعرفية.

2- يعد البحث الحالي محاولة لإثارة انتباه الباحثين نحو دراسة المخططات العقلية وإبراز دورها في عمليات التذكر والفهم كما أنها تلقي الضوء على أهمية دراسة الخرائط المعرفية والتحري عن آثارها في التفاعل السليم مع البيئة.

3- رغم إن دراسة السيادة الدماغية للنصفين الكرويين ليس موضوعا جديدا في ميدانه إلا انه أثار العديد من الدراسات والأبحاث العلمية لسببين الأول يتعلق بدور كل نصف في أداء الفعاليات العقلية والثاني يتعلق بإمكانية توظيف كلا النصفين في محاولة لإعداد الإنسان لمواجهات علمية فائقة التعقيد ولا زال هناك اعتقاد راسخ من إن الإنسان لا يستخدم من طاقته العقلية إلا النزر اليسير.

4- إن دراسة اثر المخططات العقلية والسيادة النصفية للدماغ فضلا عن متغير الجنس في الخرائط المعرفية تعد محاولة رائدة(على حد علم الباحث)في ميدان علم

النفس التجريبي في العراق من شأنها أن تفتح الباب لدراسات أخرى في هذا الميدان.

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى ما يأتي:

1- التعرف على الفروق في قياس الخرائط المعرفية لدى طلبة الجامعة على وفق متغيري المخططات العقلية (الفعالة-غير الفعالة) والجنس (ذكور- إناث).

ولتحقيق هذا الهدف قدم الباحث الفرضيات الآتية:

أ- ليس هناك فروق ذات دلالة معنوية في قياس الخرائط المعرفية لدى طلبة الجامعة على وفق متغير المخططات العقلية (الفعالة- غير الفعالة).

ب- ليس هناك فروق ذات دلالة معنوية في قياس الخرائط المعرفية لدى طلبة الجامعة على وفق متغير الجنس (ذكور- إناث).

ج- ليس هناك تأثير ذي دلالة معنوية في قياس الخرائط المعرفية لدى طلبة الجامعة لتفاعل كل من متغيري المخططات (الفعالة- غير الفعالة) والجنس(ذكور- إناث).

2- التعرف على الفروق في قياس الخرائط المعرفية لدى طلبة الجامعة على وفق متغير السيادة النصفية للدماغ. لتحقيق هذا الهدف قدم الباحث الفرضية الآتية:

ليس هناك فروق ذات دلالة معنوية في قياس الخرائط المعرفية لدى طلبة الجامعة على وفق متغير السيادة النصفية للدماغ (السيادة النصفية الدماغية اليمنى-السيادة النصفية الدماغية اليسرى).

حدود البحث

يقتصر تعميم نتائج البحث الحالي على طلبة جامعة بغداد ذكورا وإناثا ممن يدرسون في الكليات الواقعة في المجمع الطلابي في باب المعظم الدراسة الصباحية بكافة مراحلها

واختصاصاتها.

يتحدد البحث الحالي في دراسته بالمتغيرات الآتية:

أ- المتغيرات النفسية هي: (المخططات العقلية) و(السيادة النصفية للدماغ) و(الخرائط المعرفية).

ب- متغير ديموغرافي هو: (الجنس).

تحديد المصطلحات

أولا -المخططات العقلية (Mental Schema)

1- تعريف بارتلت 1932: تركيبات عقلية مفيدة تهدف إلى تنظيم المعلومات القادمة من البيئة بطريقة ذات معنى تساعد في تمثيل الخصائص الأساسية للموضوعات أو الأحداث. (Rita,1987, p:275)

2-تعريف روملهارت - اورتوني 1977: هي تركيبات تدمج الحقائق المثالية حول موضوع أو أحداث بطريقة مرنة تأخذ بنظر الاعتبار بعض التباينات للانضمام للمخطط. (Robert,2001:p66)

3- تعريف هنري 1993: هو هيكل منظم من المعرفة حول تصنيف الأحداث والأفكار والموضوعات. (Henry,1993:p368)

4- تعريف كلارك 1997: هي وحدة المعرفة الأساسية تبنى من خلال خبرة العالم وهي تنظيم للخبرة السابقة تعمل كإطار لفهم الخبرات المستقبلية والحاضرة وتضم سلسلة منظمة من المعتقدات والتوقعات التي يمكن ان تؤثر في إدراك الآخرين وإدراك الأشياء. ((C\larke,1997:Pa-30)

5- تعريف روبرت 2003: هي بناء معرفي لتنظيم المعاني المتنوعة التي تكونت بشكل مفاهيم من خلال الخبرات السابقة. (Robert:2003:P537)

يتبى البحث الحالي تعريف كلارك بوصفه معبرا عن جوهر مفهوم المخططات العقلية المعتمد في البحث.أما التعريف الإجرائي فهو الدرجة التي يحصل عليها المفحوص عند استجابته على الأداة المستخدمة في البحث الحالي لقياس المخططات العقلية.

ثانيا- السيادة النصفية للدماغ: (Hemisphericity)

1- تعريف تورنس 1982 هو النصف الكروي من الدماغ الذي يميل الفرد للاعتماد عليه أكثر من الآخر في التعامل مع المعلومات والمشكلات التي تواجهه.(Torrance, 1977, p:563)

2- تعريف ريتا 1987:هو مجموعة من الفعاليات السائدة التي يقوم بها احد نصفي الدماغ. (Rita, 1987, p:48)

3- تعريف كلارك – سنيوارت 1997: وجود حالة من التفضيل بين احد نصفي الدماغ في عملية تجهيز المعلومات.(Clarke,1997:P:70)

ويتبنى البحث الحالي تعريف تورنس لأنه أكثر شمولا لفكرة البحث. أما التعريف الإجرائي المعتمد للسيادة النصفية الدماغية فهو ما يكشف عنه المفحوص لليد المفضلة في التعامل اليومي وإجراء الفعاليات الحركية المختلفة.

ثالثا:الخرائط المعرفية: (Cognitive map)

1- تعريف دون1971: تمثيل داخلي للتنظيم المحيطي للعالم الخارجي.(Doun, (1971, p:655

2- تعريف كلارك – ستيوارت 1997:هي التمثيل العقلي أو الصوري للبيئة.(Clarke, 1997, p:A-19)

3- بلينك وهرست2000: النماذج العقلية المواقع والصفات النسبية في البيئات الواقعية. (Billinghurst, 2000, p: 13)

4- تعريف روبرت 2003:تمثيلات عقلية للبيئة الفيزيقية خصوصا ما يتعلق بالعلاقات المكانية بين الأشياء في البيئة.(Robert, 2003:p:527)

ويتبنى البحث الحالي تعريف روبرت 2003 بوصفه التعريف الأكثر شمولا وتعبيرا عن جوهر مفهوم الخرائط المعرفية. أما التعريف الإجرائي فهو الدرجة التي يحصل عليها المفحوص عند استجابته على الأداة المستخدمة في البحث الحالي لقياس الخرائط المعرفية.

الإطار النظري

المخططات العقلية ومعالجة المعلومات

بدأ الاهتمام بنظرية معالجة المعلومات منذ أربعينيات القرن الماضي عندما حاول علماء النفس فهم آليات عمل العمليات العقلية من ترميز وتخزين واسترجاع. وقد اقترن اتجاه معالجة المعلومات بشكل واضح مع تطور نظم الحاسوب حيث بدأت الأفكار والأبحاث تتجه نحو دراسة الخطوات والآليات التي يتم من خلالها معالجة المعلومات وفق نظام معالجة يتسم بالتسلسل والتنظيم يحاكي نظم معالجة المعلومات في الحاسوب .وبتبلور فكرة الذكاء الصناعي (Artificial Intelligence) وجد العلماء إن تصميم أنظمة وبرمجيات حاسبية تحاكي العمليات المعرفية البشرية تشبه في طريقة عملها العقل البشري من شأنها أن تقدم حلولا لمشكلات الإنسان على افتراض أنهما يشتركان في عملية معالجة المعلومات في نظام الذاكرة بوجود ثلاثة عمليات مركزية هي الترميز والتخزين والاسترجاع (الريماوي، 2004، ص291)

ولأن عملية معالجة المعلومات تمثل النافذة التي يطل من خلالها الفرد نحو العالم فقد أدرك علماء النفس منذ وقت مبكر درجة تعقيدها، الأمر الذي نبه إلى أن تحديد نظام متكامل لمعالجة المعلومات يقتضي إدخال عمليات الإحساس والانتباه والإدراك والتفكير والتذكر وغيرها من العمليات إلى هذا النظام الشامل والمتشعب في الفعاليات العقلية التي من خلالها يمكن تفسير العمليات الداخلة مابين الإحساس بالمثير إلى حدوث الاستجابة بما في ذلك نظام الذاكرة.

ومنذ وقت مبكر اشر علماء النفس إلى العمليات المعرفية تحدث بشكل متسلسل وبتنظيم من الذاكرة العاملة.أما المرحلة الاولى فهي مرحلة الإحساس (Sensation)حيث

يتم اكتشاف المثير الحسي من البيئة الخارجية أو الداخلية عن طريق الأعصاب الحسية على إن يكون مستوى هذا المثير فوق عتبة التنبيه الخاص بالخلية العصبية المختصة. أما المرحلة الثانية فهي مرحلة الانتباه (Attention)حيث يتم فيها انتقاء المثير الأكثر أهمية من بين عدد غير محدود من المثيرات المستلمة ،وتمثل عملية الإدراك (Perception)المرحلة الثالثة حيث تتم عملية تفسير المثير الحسي وإضفاء المعاني والرموز عليه بمساعدة الخبرات السابقة المخزونة في أنظمة الذاكرة الثلاث (الذاكرة الحسية والذاكرة قصيرة المدى والذاكرة بعيدة المدى) ،أما المرحلة الرابعة فيتم فيها تحديد أسلوب الاستجابة ونمطها بما يتساوق مع الموقف البيئي للفرد.

وقد أطلق علماء النفس على عملية تحويل المثيرات والخبرات المختلفة إلى معاني وأفكار ورموز يمكن استيعابها وتنظيمها وترميزها في أنظمة الذاكرة فيما بعد لتصبح جزء من البنية المعرفية للفرد اسم عملية (تمثيل المعلومات). وبين كل من ستيرنبيرك 2000 وايزنك 2003 واندرسون 2003 إن تمثيل معاني المثيرات يمكن أن يحصل من خلال ما يعرف بالمخططات العقلية (Schema) وهي بناء افتراضي يهدف إلى تنظيم المعلومات الداخلة حيث تتبلور الخبرات في قوالب تسمح بالتكيف والتعامل مع البيئة دون الحاجة للتعامل مع كم هائل من المعلومات وقت الاستجابة.(الريماوي، 2004، ص286) ويعد بارتلت 1932 أول من نبه إلى أن نمط الخبرات والمعارف الماضية تؤثر في تعاملها مع الأحداث اللاحقة وان الناس يعيدون تنظيم وتركيب الأحداث السابقة بطريقة تتلائم مع خبراتهم الخاصة مما يشير إلى انه ربما يضعون تفصيلات أخرى غير حقيقية للحادث. (Henry,1993,p:242)

وقد طور مينسكي 1975 نظرية تمثيل المعلومات (KnowledgeRepresentation) بطريقة المخططات حيث افترض إن المخطط العقلي يمكن أن يكون إطارا يحتوي بعض النواقص في المعلومات المأخوذة من الموقف إذ أن البيئة بمواقفها لاتقدم دائما للفرد معلومات متكاملة للأحداث وتسلسلها الزمني وتعمل

المخططات عادة على ملىء النواقص من خزين المعلومات الموجودة فيها . وفي هذا الإطار أشار كل من ترابسو وستين Trabasso&Stein 1982 إلى أن المخططات لها آثار دالة ومعنوية في تنظيم القصص والأحداث الغامضة وهي تتكون من خلال الخبرة مع الناس والأشياء والأحداث في العالم وان المخططات تتميز بما يأتي:

1- إنها بنى مؤلفة من معارف تجريدية تستخدم للقيام بالتشفير المنظم (Systematical Encoding) للمعلومات واستعادتها لاحقا.
2- إنها تعكس التفصيلات والخصائص الأساسية للخبرات الموجودة عند الفرد.
3- يمكن أن توظف وتستعمل بدون وعي الفرد الشعوري.
4- بالرغم من إنها يفترض أن تعكس خبرة الفرد إلا أنها تعكس خبرة أفراد المجتمع الواحد الذي ينتمي إليه الفرد.
5- تتميز المخططات بالاستقرار النسبي عبر الزمن.
6- نحن نعرف كيفية استخدام المخطط أكثر من علمنا عن كيفية اكتسابه.
7- إن لكل مخطط بعده وأرضيته الخاصة ولكل زمان أداءه وتفصيلاته.
8- يساعدنا المخطط لعمل تنبؤات عن المعلومات غير الكاملة ويهد المعلومات عديمة القيمة والمعنى أو المعلومات القديمة.
9- إن المخططات قد تتعاظم (Accretion) من خلال المعلومات الجديدة دون أن تتغير.
10- عند اكتساب الفرد معلومات جديدة لا تتماثل مع المخطط يحصل نوعان من التناغم (Tuning) أما أن (تتساوق) هذه المعلومات مع المخطط لأنها لا تتماثل معه تماما فهي اقرب إلى التساوق، أو يتم إعادة تركيب (Destructive) المخطط لكي يتطابق مع المعلومات الجديدة. (Robert,2003,P:263) (Stein,1982)

نظرية المخططات

تفترض نظرية المخططات إن ما يشفر أو يرمز في الذاكرة يتأثر بشكل فعال بالمخططات بوصفها إطارا عاما للمعرفة وهي تساعد في انتقاء وتفسير المعلومات الجديدة التي تتسق مع مخططات الفرد. وهي قادرة أيضا على تفسير تشوهات وعدم دقة الذاكرة، وقد بينت دراسة فردريك بارتلت الكلاسيكية إن طبيعة المخططات تساعد في استدعاء النقص وسد الفراغات في الذاكرة، في تلك الدراسة تلقى المفحوصين قصة وطلب منهم إعادتها بعد عدة جلسات وفي دراسة أخرى طلب بارتلت من مفحوصيه رواية القصة لشخص آخر وهذا بدوره يخبرها لشخص ثالث ورابع وهكذا، لقد وجد بارتلت إن القصة الأخيرة المتنقلة بين سلسلة المفحوصين قد شوهت وحرفت تماما بحيث أصبحت لا تشبه القصة الأصلية، أي إن المعنى تغير تماما. وفي تجربة أخرى درس بارتلت كيف يعيد الناس قصة أسطورية عن حرب الأشباح فوجد إن القصة المعادة تختلف في بعض تفاصيلها عن القصة الأصلية، بحيث أصبحت أكثر ترابطا وتنظيما وان بعض التفصيلات قد حذفت أو شوهت، وقد فسر بارتلت هذه النتائج وفق الاستنتاج الآتي (إن الناس يستنتجون الأحداث من المخططات الذاتية بما ينسجم مع الخزين المعرفي لديهم، وان الأحداث الماضية التي يتم تذكرها تمثل جزءا من بنية المعرفة عند الفرد). (Henry, 1993, p:245)

نماذج المخططات العقلية

وعلى الرغم من وجود عدة تعريفات للمخطط إلا أن هناك أربعة عمليات أساسية توجد في كل نموذج أو نظرية للمخططات العقلية، وقد بين الباوهاشير (Alba&Hasher) 1983 إن نظرية المخطط تتميز بأربعة عمليات هي:

1 - الانتقاء (Selection) إذ أن المعلومات المرمزة والمشفرة يتم انتقائها بموجب المخطط الموجود، مع الأخذ بنظر الاعتبار طبيعة علاقتها بالمخطط وأهميتها بالنسبة للفرد.

2- التجريد (Abstraction) إن المعلومات والمعاني التي تم ترميزها سوف تحفظ في الذاكرة، فيها يتم إهمال المعلومات غير المهمة لأن الذاكرة غير قادرة على استرجاع التفصيلات تماما في كل المواقف.

3- التفسير (Explanation) حيث يتم التفسير إثناء الترميز حتى بعد تخزين المعلومات إذ انه يتساوق مع فهم المعلومات.

4- التجميع (Integration) حيث إن المعلومات تبقى بعد أن ترمز وتجمع بطريقة ما مع المعلومات السابقة القريبة منها.(Alba, 1983, P:203)

وقد قدم ايكهاردت(Eckhardt) 1990 نموذجا آخر حدد فيه ثمانية افتراضات لنظرية المخطط الفعالة هي:

1- المعرفة السابقة: حيث يرى أن الناس لديهم معلومات سابقة مخزونة في الذاكرة بعيدة المدى يمكن أن تفعل وتستدعى في الوقت المناسب ضمن الأحداث القادمة، وان المعلومات الجديدة قد تتساوق وتتمثل في الخزين المعرفي السابق، وعلى أية حال بدون المعرفة لا يمكن القول إن هناك مخططا يمكن للمعلومات الجديدة أن تتحد معه أو تتمثل فيه بسرعة.

2- الأفكار المهمة: إن الأفكار الأكثر أهمية والتي لها معان وصلة مع فكرة أو معلومة سابقة يتم تذكرها بسهولة وبشكل أفضل، وقد بينت الدراسات إن المعلومات المركزية تستدعى بشكل أفضل من المعلومات الثانوية.

3- إعادة بناء الذاكرة: وتضم سلسلة من الفعاليات التي تعيد تنظيم الذاكرة بما يتناسب مع المواقف الجديدة فالمعلومات القديمة وغير المناسبة يتم إهمالها، أما المعلومات الحديثة فأنها تدمج مع المخططات كل حسب طبيعته وصورته.

4- تطور المخططات: إن البناءات العقلية مثل المخططات تتطور عبر الزمن من خلال التلاقح والتفاعل مع الأحداث والمعلومات الجديدة.

5- العمليات الفعالة: أن المخططات تمثل عمليات فاعلة يمكن أن تتغير عبر الزمن نتيجة للخبرات الجديدة والتعلم الجديد.

6- الخصائص الحضارية: للمخططات خصوصيات حضارية فعلى سبيل المثال غرفة الطعام تختلف في أجزاء مختلفة من العالم والأقطار بل وحتى المناطق.

7- الوحدات الكبرى تمثل المخططات وحدات كبرى للسلوك، فهي ليست نظرية ذرية، لكنها تتبنى وحدات اكبر في التعامل المعلوماتي.

8- الذاكرة الحرفية: بالضد من بعض الانتقادات والعيوب، فأن نظرية المخططات لا تعتقد أن الناس يفشلون في استدعاء التفصيلات أو المعلومات الخاصة أو الحرفية التي ليس لها علاقة بالمخططات ذلك إننا نتذكر ونستدعي التفصيلات والمعلومات الحرفية الدقيقة ولذلك يمكننا القول إن الذاكرة في حالة بناء متجدد.(Robert, 2003, p:247) أما بريوي وماكنمارا (Brewe & McNamara) 1984 فقد قدما نموذجا وتصنيفا لعمليات الذاكرة مشابه للمراحل الأربعة الموصوفة في نموذج البا وهو يتضمن خمسة عمليات أو فعاليات تؤثر في فاعلية المخططات هي:

1- الانتباه الانتقائي: ويتضمن التقاط المعلومات التي تتفق ونموذج المخطط الفاعل في إثناء التفاعل البيئي .

2- التجميع والتوحد: ويتضمن عمليات دمج وتوحيد المعلومات وتجهيزها للتمثل في المخطط المناسب.

3- مؤشرات الإطار العام للمعلومات: إذ أن المخططات تستطيع أن تعمل بمثابة المواد اللازمة لإطار الذاكرة من خلال تحسين وحفظ المعلومات الداخلة في الذاكرة.

4- الاسترجاع الموجه: تستطيع المخططات أن تحسن دليل عمليات الاسترجاع لكي تنشأ أو تشيد المعلومات في الذاكرة.

5- الناتج المتحقق: تساعد المخططات في التأثير في ماهية الفعاليات التي يمكن القيام بها من خلال استرجاع المعلومات من الذاكرة.(Nakamara, 1985, p:384)

في حين قدم كراسير (Graesser) عام 1981 نموذجا أطلق عليه اسم المؤشر والملحق (Pointer plus Tag)أثار دراسات عديدة في السنوات اللاحقة، إذ يضع هذا النموذج

عدة افتراضات للمخططات العقلية الفعالة هي:

1- إن الناس لديهم عدد كبير من المخططات العقلية الضمنية في الذاكرة والتي تتساوق وتتفق مع ميادين المعرفة المختلفة.

2- إن كل ذاكرة خاصة تمثل محتوى مؤشر لمخطط خاص ومحدد (نص أو أفعال لاحقة) ليس لها علاقة أو ارتباط بالنص.

3- عند تلقي الفرد لمعلومة جديدة فأن (المؤشر والملحق) يفترض ثلاثة أنواع من العمليات يمكن أن تحدث للتعامل مع تلك المعلومة في الذاكرة هي:

- إن المؤشر يحدد أي المخططات الموجودة مناسب لهذه المعلومات، وهذا ما يسمى بالاستيعاب (Assimilation) أي تمثل المعلومات الجديدة في المخطط.
- إن المؤشر ينظم بعض المعلومات المشابه الجديدة الداخلة في المخطط، هذه المعلومات ليست مشابه تماما لكن لها علاقة بالمخطط ولذا يمكن أن توضع في (ملحق متفرد) أو (ملحق خاص) ويتعامل معها بوصفها معلومات جديدة مختلفة قليلا.
- يقوم المؤشر بوضع المعلومات الجديدة الداخلة التي لا ترتبط وتتشابه مع المخطط الموجود في (ملحق خاص ومتفرد) ويتعامل معها بوصفها معلومات مختلفة ومتباينة عن المخطط.

وتأسيسا على ذلك فان معالجة المعلومات الجديدة وفق هذا النموذج ترى إن المعلومة الجديدة تعتبر أما جزء من المخطط أو مشابه له مع اختلاف بسيط أو مختلفة عنه تماما. ويرى الباحث إن هذه النماذج وان اختلفت في بعض التفاصيل إلا إنها توكد مفهوم المخططات العقلية ودوره الفعال في عمليات معالجة المعلومات بدأ من عملية الإحساس مرورا بالانتباه والإدراك وانتهاءا بترميز المعلومات وتصنيفها ثم وضعها في الذاكرة كي تتم استعادتها لاحقا عند الحاجة أو عند دمجها مع المعلومات الجديدة. (Nakamara, 1985) p: 384

السيادة النصفية للدماغ

لو نظرنا إلى المخ من الأعلى نلاحظ انه يتكون من نصفين ايمن وأيسر، حيث يسيطر النصف الأيمن على الجانب الأيسر من حركة الجسم، ويسيطر النصف الأيسر على الجانب الأيمن من حركة الجسم، ويرتبط النصفان معا بواسطة حزمة من الألياف يطلق عليها الجسم الجاسي أو الجسم الثفني (Corpus Collosum) حيث يضطلع كل نصف من القشرة الدماغية بوظائف مختلفة من حيث تنوع أساليب الفعاليات السلوكية والعقلية تبعا للنصف المسيطر لدى الفرد، فالنصف الأيسر هو المسؤول عن عمليات الكلام واللغة وإنتاجها ويهتم أيضا بالمهارات التحليلية والمنطقية والعمليات الرياضية والميل لاستخدام المهارات الحركية بفاعلية اكبر واستخدام المنطق التحليلي في حل المشكلات (Michael,2000,p:77) والشخص الذي يسيطر فيه النصف الأيسر يكون غير انفعالي نحو العلاقات الإنسانية ولا يحب التغيير وغير مبدع في التخطيط ويجد صعوبة في تكوين الصور الكلية والشمولية للأحداث والمشكلات التي تحيط به حيث يهتم بالتعامل مع الجزئيات ويستخدم اليد اليمنى في أداء الفعاليات الحركية، أما النصف الأيمن فهو أكثر اهتماما بالاستجابات الانفعالية والحدس والصور الذهنية والفن والموسيقى حيث مركز القدرات البصرية والفنية والإبداعية والفرد هنا يكون أكثر ميلا لإدراك الكليات وعادة ما يقدم أسئلة بسيطة لمشكلات معقدة وهو يحبذ التفكير وفق نظام شمولي وأكثر إبداعا في حل المشكلات ولا يهتم بالتفاصيل ويستخدم اليد اليسرى في أداء فعالياته الحركية. وبشكل عام

نجد إن النصف الأيسر من الدماغ أكثر تخصصا في مجال إدراك وإنتاج اللغة في حين يتخصص النصف الأيمن من الدماغ بإدراك المكان والمسافات والفراغات والأشكال والأبعاد. (الريماوي 2004، ص329)

ورغم إن نصفي كرة المخ يبدوان متشابهين تماما إلا أنهما يختلفان وظيفيا، فالنصف الدماغي الأيسر متخصص في بعض أنماط الفعاليات التي يقوم بها النصف الدماغي الأيمن، وعلى سبيل المثال مستقبلات الإحساس في الجلد في الجانب الأيمن من الجسم عموما ترسل المعلومات الحسية إلى النصف الأيسر من الدماغ والعكس بالعكس. وبالمقابل فان النصف الأيسر من الدماغ يدير الاستجابات الحركية في الجانب الأيمن من الجسم والنصف الأيمن من الدماغ يدير الاستجابات الحركية في الجانب الأيسر من الجسم . على انه ليس كل المعلومات المأخوذة من الجسم تنتقل إلى الجانب المعاكس في الدماغ فمثلا الصور المدركة في العين اليمنى تذهب إلى النصف الدماغي الأيمن ونفس الشيء بالنسبة للصور المدركة بالعين اليسرى على إن الجسم الجاسي يقوم بدور الرابط بين نصفي الدماغ فهو يصل كل نصف بالآخر. (Rita, 1987, p:45) (Robrt, 2003, p:52)

والسؤال الذي يمكن أن يثار في هذا الصدد هو كيف استطاع العلماء أن يكتشفوا تخصصات كل نصف من نصفي الدماغ ؟ كيف تأكدوا من أن الوظائف التي يقوم بها النصف الأيمن تختلف عن وظائف النصف الأيسر ؟ إن الإجابة عن هذين السؤالين تعود إلى جهود العالم الفرنسي مارك داكس (Marc Dax) الذي قدم في مؤتمر طبي عام 1836 ورقة حدد فيها وجود أربعون مريضا يعانون من صعوبة في الكلام نتيجة لوجود خلل في الدماغ أطلق عليه اسم الحبسة (Aphasia) وهي حالة معروفة منذ زمن اليونانيين إلا أن داكس بين إن ثمة علاقة بين الحبسة واحد جانبي الدماغ الذي تعرض للإصابة. وقد وجد عند دراسة دماغ هؤلاء المصابين بعد وفاتهم إن هناك خللا في النصف الأيسر من الدماغ، ولم يجد أية حالة من الإصابة فيها خللا في النصف الأيمن من الدماغ. وقد أثارت هذه الأفكار العديد من الدراسات اللاحقة حيث بينت البحوث التشريحية إن هناك فرقا وعدم

تناظر بين نصفي كرة المخ وان منطقة الفص الصدغي هي المسؤولة عن السلوك اللغوي وان حجمها في النصف الأيسر من المخ اكبر منه في النصف الأيمن مما يعطي صورة عن مبدأ السيادة الدماغية لأحد النصفين على الآخر.(يوسف، 1990، ص168)

وقد أشار العالم الفرنسي باول بركا (Paul Broca) (1824–1880) الذي يعود له الفضل في الاكتشافات الرائدة في ميدان جراحة المخ وتحديد بعض الوظائف النوعية للمواقع المختلفة فيه، ومن خلال عمليتين جراحيتين أجراها على شخصين أصيبا بشلل في النصف الأيمن من الجسم مع فقدان القدرة على الكلام إن هناك تليفا في بعض المناطق في الجزء الأيسر من الفص الجبهي مما جعله يستنتج وبكل دقة المواقع المخية المسؤولة عن إنتاج واستخدام اللغة، عرفت فيها بعد بمنطقة بركا(Brocas Earea) وباستخدام منهج الجراحة تمكن العالم فرنيك(Wernick) من تحديد منطقة أخرى من المخ مسؤولة عن فهم اللغة المنطوقة والمكتوبة سميت بمنطقة فرنك. وقد قدم ليفي (Levy) أدلة علمية بينت إن النصف الأيسر من المخ أكثر ميلا من النصف الأيمن في عمليات تحليل المعلومات وان الأخير أكثر كفاءة في التعامل الشمولي والكلي مع المعلومات والمفاهيم.(Micheal, 2000, p:79)

الخرائط المعرفية

عد الكثير من العلماء المعرفيون الطريقة التي نتمثل فيها المعرفة المكانية للعالم المحيط بنا بأنها فعالية تبنى على إدراك وتصور المثيرات البصرية المحيطة بنا، فيما اعتبر آخرون إن الفرد قد يشكل خرائط وأشكال عقلية مبنية تماما على التفاعل الفيزيقي من خلال اكتساب الخبرة عن طريق التنقل في البيئة واكتشاف شبكة العلاقات بين أجزائها من شوارع ومعالم وعمارات الخ، إن التمثيلات الداخلية للبيئة الفيزيقية (المادية) تتأثر أساسا بالعلاقات المكانية والتي يطلق عليها عادة الخرائط المعرفية.)(Cognitive Map) (Robert,p:2412003)

لقد قام العالم ادورد تولمان (Edward Tolman) بدراسة علمية في موضوع العمليات

العقلية في التعلم عام 1920 حول تعلم المتاهة عند الفئران حيث تم وضع فئران في متاهة يوضع في نهايتها طعام، ورغم أن الفأر وقع في عدة أخطاء واكتسب محاولات خاطئة لكنه في النهاية وبعد عدة محاولات نجح في تعلم المتاهة وتقليل تلك الأخطاء. إن التفسير السلوكي لذلك هو أن الطعام عمل كمعزز للتعلم وان الفأر تعلم استجابة الدوران التي عززت من خلال الطعام، وقد قادت أبحاث تولمان عن الخرائط المعرفية للجرذان والإنسان (Cognitive Maps Rats&Men)إلى استنتاج مفاده أن الإنسان والفئران في سياق تعلمهما للمتاهات تكونان شيئا شبيها بخريطة الميدان للبيئة. (Billnghurst,2000,p:53) وفي تجربته الشهيرة عام 1930صمم تولمان مع العالم هونزك(Honzik) تجربة وضع فيها ثلاث مجموعات من الفئران في المتاهة حيث وجد إن أفراد المجموعة الأولى قد تحسن أداؤها بشكل تدريجي عندما يضعها في بداية المتاهة والطعام في نهايتها (ومفهوم التحسن هنا يقاس بانخفاض عدد الأخطاء عبر محاولات التجربة الستة عشر بواقع محاولة واحدة في اليوم) حيث وجد إن الفئران ارتكبت خطأ واحدا أو اثنين من خلال دورانهم في المتاهة، أما المجموعة الثانية لم يقدم لهم طعام أبدا أثناء دورانهم في المتاهة غير أنهم استمروا في ارتكاب الأخطاء أثناء التجربة، في حين وجد إن المجموعة الثالثة التي لم يقدم لها طعام في المحاولات العشر الأولى أثناء دورانهم في المتاهة والذين استمروا في ارتكاب بعض الأخطاء ولكن في المحاولة الحادية عشر في اليوم الحادي عشر من التجربة قدم لهم طعاما في نهاية المتاهة واكتشف عند ذلك تولمان شيئا مثيرا للغاية هو إن أداء الفئران في هذه المجموعة وبعد تناول الطعام (التعزيز) قد تحسن بحيث لم يرتكبوا حتى خطأ واحدا وان أداءهم كان كما لو أن التعزيز قدم لهم في كل محاولة وبشكل يومي، وبكلمة أخرى إن التعزيز الوحيد الذي قدم في اليوم الحادي عشر أنتج تغيرا دراماتيكيا في أداء الفئران ذلك اليوم، وكان التساؤل المثير هنا هو كيف تحسن أداء أفراد المجموعة الثالثة بهذه السرعة ؟ وبدا وكأن الفأر يمتلك معلومات عن المحيط (المتاهة) بدليل أن معدل الأخطاء انخفض تماما إلى الصفر وكأن هذه المجموعة عزز سلوكها كما هو حال المجموعة الأولى.

لقد قادت نتائج هذه التجربة تولمان لاستنتاجين أساسيين هما:

- أولا: أن الفئران في المجموعة الثالثة تحسن أدائها أولا بعد التعزيز، وان التعزيز الذي حصل في اليوم الحادي عشر لم يؤثر بشكل معنوي في تعلم الفأر نفسه انه ببساطة تغير جزئي في الأداء أي أن الفئران كانوا قد تعلموا المتاهة أولا لذلك أثبتت الفئران إن لديها تعلم كامن (Latent Learning).
- ثانيا: لأن التغير الدراماتيكي في سلوك الفئران حصل عند أول تعزيز اعتبر تولمان بالمحصلة النهائية إن التعلم المكاني يمكن أن يحصل فقط إذا كان هناك ما يسمى بتطور الخريطة المعرفية عند الفأر، أي وجود تمثيلات عقلية لأجزاء المكان الموجودة فيه، وقد خرج تولمان باستنتاج هام مفاده إن الخريطة المعرفية تتطور بشكل طبيعي من خلال الخبرة حتى في غياب أي استجابة تعزيزية واضحة، فنحن مثلا نطور خرائط معرفية للأبواب والشوارع حتى لو لم نتلقى أي مكافئة مباشرة لعملنا.(Jams,1999,ch:11) (Clarke, 1997, p:214).

واعتقد تولمان إن الفئران قد تعلمت ما يعرف بالخريطة المعرفية (التمثيل الداخلي للبيئة-المتاهة) والتي أطلق عليها اسم خريطة الميدان، وبذلك اعتبر من أوائل الذين درسوا النظريات المعرفية موكدا على أهمية التمثيلات العقلية في تحسن السلوك.

وفي العقود اللاحقة تم التحري عن دلالة الخرائط المعرفية عند بعض الكائنات التي يمكن أن تكون قادرة على ترجمة مصطلح التمثيلات العقلية البدائية وبشكل منطقي وبصيغة رمزية حيث درس العالم الالماني كارل فون فريش (Karl Von Frisch)الحاصل على جائزة نوبل للعلوم عام 1967 سلوك النحل عندما يعودون إلى الخلية ويحاولون إخبار إفرادها عن مصدر ومكان الرحيق. وجد فريش أن النحل لا يقوم بتكوين خرائط معرفية للحصول على مصادر الطعام فقط ولكن يستطيع أيضا أن يستخدم ما يعرف بالصيغ الرمزية للأتصال المعلوماتي بينه وبين بقية أفراد الخلية إذ أن هناك أنماطا مختلفة من الرقصات يمكن استخدامها للتعبير عن معان مختلفة وإيصال رسائل محددة، فالرقصة الدائرية للنحلة

أمام الخلية تعني أن مصدر الطعام يقع في مسافة اقل من (100) ياردة من موقع الخلية، والرقصة على شكل الرقم(8) تشير إلى أن المسافة ابعد من ذلك، حيث يأخذ اتجاه الرقصة موقع الشمس وخط الأفق ليحدد مكان الرحيق.(Robert, 2003, p:243) إن هذه الفعاليات تعبر عن تمثيل مكاني محدد للبيئة المحيطة بالنسبة للنحل. فما هو نوع الخرائط المعرفية التي يمكن للعقل البشري أن يستخدمها ؟

نظرية ثورندايك في الخرائط المعرفية:

اعتقد تولمان إن ما يعرف ب(خريطة الميدان) تبنى من خلال الخبرة وتتطور على أساس النتائج التعزيزية للأفعال الناجحة، وقد شجع هذا عدد من المنظرين المحدثين ومنهم ثورانديك على تقديم أفكار تنظرية جديدة في هذا السياق مثل مصطلحات الموقف (Situation) والفعل (Action) والنتائج(Outcome)، إذ أشار إلى أن المعرفة المكانية تكتسب من خلال الخبرة المباشرة وغير المباشرة(الرمزية)، وان هذه المعرفة تنطوي على مجموعة مكونات تشير إلى أن اكتساب الذكريات يأتي في سياق الأفعال وارتباطاتها في البيئة، إذ أن احد أهم مكونات المعرفة المكانية يتعلق بالارتباطات بين المواقع والأفعال حيث يكون الفعل محملا بالأرتكاسات العقلية والاستجابات العاطفية.(Strelow, 1985, p:85).

. وتؤكد النظرية إلى أن الإنسان يستخدم ثلاثة أنماط من المعارف عند تكوين الخريطة المعرفية هي:

1- معرفة العلاقات البارزة (علامات الحدود)(Landmark Knowledge): إذ أن المعلومات حول الخصائص المحددة للموقع تكون مبنية على كل من التمثيلات التخيلية والتصورية والبنائية الواضحة.

2- معرفة خط السير (Route-Rood Knowledge): التي تتضمن المسالك الخاصة للتحرك والتنقل من مكان لأخر والتي قد تبنى من خلال المعرفة الإجرائية والمعرفة الصريحة للبيئة. فعلى سبيل المثال لو علمت انك تسير في الشارع (س) ثم انعطفت يمينا نحو الشارع (ع) ثم انعطفت نحو اليمين مرة أخرى في

الشارع (ص)، فسوف تعلم إن الشارعين (س) و(ص) متوازيان. وهكذا نجد أن الناس من خلال التجوال في الأماكن المختلفة يشتقون تلقائيا استنتاجات حول البيئة التي يعيشون فيها.

3- معرفة المساحة أو خريطة المسح (Survey Knowledge): والتي تعنى بتقدير المسافات بين الأماكن وحدودها والعلامات البارزة فيها.(Robert, 2003, p:243)

وتأسيسا على ذلك وبموجب كل ما سبق يمكن الخروج بالاستنتاجات الآتية:

1- إن الناس يمتلكون خبرات مكانية متنوعة يستخدمونها في عملية التفاعل اليومي.

2- إن نمط المعرفة المكانية التي يمتلكونها حول منطقة ما يعتمد على طبيعة خبراتهم المكانية فيها.

3- إن الأداء الذي يتعلق بعدد من مهام الاستدلال المكاني يتقيد بنمط المعرفة التعزيزية للفرد.

4- إن المستوى المنخفض من مهارات الاستدلال المكاني لدى الناس قد تحد من الصيغة المثلى لتمثيل البيئة وأداء المهمة.

والبحث الحالي هو محاولة لدراسة اثر المخططات العقلية الفعالة وغير الفعالة والسيادة النصفية الدماغية في قياس الخريطة المعرفية للفرد.

التجربة الأولى

الطريقة (Method)

العينة:

تكونت عينة البحث من(80)طالبا وطالبة ممن يدرسون في الكليات الواقعة ضمن الرقعة الجغرافية للمجمع الطلابي في منطقة باب المعظم بواقع (32)طالب و(48) طالبة حيث بلغ متوسط أعمارهم (22) سنة وقد تم الاختيار بطريقة عشوائية حرص الباحث من خلالها تحقيق أقصى متطلبات السلامة الخارجية(External Validity) للتجربة التي من شأنها أن تفضي إلى تعميم صادق للنتائج من العينة إلى المجتمع ،حيث عمل الباحث على استبعاد الطلبة غير الدارسين في كليات المجمع وتأكد من موافقة المفحوصين للاشتراك في التجربة، كما اجتهد الباحث في تحقيق أقصى متطلبات السلامة الداخلية(Internal Validity) للتجربة من خلال استبعاد كل المتغيرات الدخيلة التي قد تشترك(دون علم الباحث أو رغبته)مع المتغير المستقل في التأثير على المتغير التابع ،مما يؤدي إلى تشويه النتائج بحيث لا نستطيع أن نعزو التغيرات الحاصلة في المتغير التابع إلى اثر التغيير المنهجي للمتغير المستقل بكل ثقة ولهذا حرص الباحث على إجراء التجربة في الصباح لضمان توفر النشاط العقلي.واستبعد الطلبة الذين يعانون من مشكلات صحية أو مشكلات في البصر،كما حرص الباحث على توفير أجواء مناسبة في المختبر النفسي قبل وإثناء التجربة.

أداة البحث:

من اجل تحديد المتغير المستقل الأول وهو مخططات الذاكرة تبنى الباحث في إعداد أداة البحث التوجهات الإجرائية التي اتبعها جان ماندلر(Jean Mandler) في قياس المخططات العقلية الفعالة وغير الفعالة(Henry, 1993, p:242)، حيث تم إعداد سيناريو لسفرة سياحية إلى احد المصايف(في شمال العراق) وقد تم تحديد الفعاليات التي يمكن القيام بها وبشكل متسلسل ابتداءا من الذهاب إلى مكتب شركة السفر مرورا بالاستفسار

عن برنامج السفرة ثم الاتفاق على الأسعار والوقت المناسب للذهاب وانتهاءا بالعودة إلى البيت، حيث تم ترتيب (25) فعالية سلوكية (مخطط عقلي) وزعت على خمسة محاور يمثل المحور الأول الاتفاق مع الشركة حول برنامج السفرة والثاني يمثل التحضير لها فيما يمثل المحور الثالث الفعاليات التي تقام أثناء الرحلة أما المحور الرابع فيمثل الفعاليات التي تحصل عند الوصول إلى المصيف في حين يمثل المحور الخامس الفعاليات التي تحصل في المصيف. وقد تم عرض هذا السيناريو على عينة من الخبراء والمختصين لأخذ آرائهم حول صلاحية الأداة حيث ابدوا موافقتهم الكاملة عنها وبذلك تحقق الصدق الظاهري للأداة.

التصميم التجريبي:

يمثل التصميم التجريبي الهيكل أو البناء العام للتجربة وتتحدد نوعية التصميم استنادا إلى ثلاث عوامل أساسية هي:

1- عدد المتغيرات المستقلة في التجربة، وفي هذه التجربة لدينا متغيرين مستقلين الأول هو (مخطط الذاكرة) والثاني متغير ديموغرافي هو الجنس.

2- عدد المعالجات أو الشروط المطلوبة للقيام باختبار جيد للفرضية، وفي هذه التجربة عدد معالجات المتغير الأول اثنان هما (مخطط الذاكرة الفعال) و (مخطط الذاكرة غير الفعال)، وعدد معالجات المتغير الثاني اثنان أيضا هما (ذكور) و(إناث) .

3- طبيعة المجموعة المستخدمة في التجربة هل هي مجموعة مستقلة أم مجموعة متماثلة، وفي هذه التجربة استخدم الباحث المجموعة المستقلة.

إن التصميم التجريبي في هذا البحث هو نوع من التصاميم العاملية التي يستعمل فيها أكثر من متغير مستقل واحد ينطوي كل متغير على أكثر من شرط أو معالجة تجريبية تطبق على مجموعات مختلفة من الأفراد.

والدراسة الحالية هي نوع من الدراسات الاسترجاعية (Ex post Facto Studies) وفيها لا يتحكم الباحث بالمتغير المستقل وإنما يبحث عنه ويحاول دراسته وتصنيفه كما هو في

الطبيعة من دون إجراء أي تغيير أو تعديل عليه، كما هو الحال في الدراسات التجريبية على المعوقين أو المدمنين، إذ من غير الأخلاقي أو الإنساني أو القانوني أن نأتي بشخص سليم صحيا او بدنيا ثم نجعله مدمنا من اجل القيام بتجربة وإنما نبحث عن الأشخاص المدمنين الموجودون في المصحات أو المستشفيات والمشخصين طبيا بأنهم مدمنين لكي نشركهم في التجربة، والفرق الوحيد هنا بين الدراسة التجريبية والدراسة الاسترجاعية هو انه في الأولى أستطيع التحكم بالمتغير المستقل بينما في الثانية ابحث عنه(دراسة وتصنيف) كي أوظفه في التجربة عدا ذلك لا يوجد أي فرق بينهما. وقد سعى الباحث إلى تصنيف الأفراد ذوي مخطط ألذاكرة الفعال ومخطط الذاكرة غير الفعال دون أن يجري أي تحكم أو تعديل في المتغير المستقل حيث عمد الباحث على دراسة السمة الموجودة أصلا ثم صنفها بموجب إجراءات علمية من خلال أداة البحث التي سنتطرق إليها لاحقا. وهذا النوع من الدراسات يتمتع بدرجة عالية من الدقة في ضبط المتغيرات المستقلة في التجارب وتعد جسرا بين الطريقة التجريبية وغير التجريبية إذ يقوم الباحث باستعمال السمات أو المظاهر الموجودة سلفا لتقسيم الأفراد إلى المجاميع التجريبية (Kautowitz, 1984, p:41).وعليه فأن التصميم التجريبي المعتمد هو التصميم ألعاملي (x22) حيث أن هناك متغيران مستقلان هما مخطط الذاكرة وله مستويان (مخطط فعال) و(مخطط غير فعال) ومتغير الجنس وله مستويان أو شرطان هما (ذكور) و(إناث) .وبذلك يكون عدد المجاميع التجريبية في هذا التصميم أربعة مجاميع هي:

1- المجموعة الأولى (مخطط ذاكرة فعال – ذكور).
2- المجموعة الثانية (مخطط ذاكرة فعال – إناث).
3- المجموعة الثالثة (مخطط ذاكرة غير فعال – ذكور).
4- المجموعة الرابعة (مخطط ذاكرة غير فعال – إناث).

الإجراءات:

تم إجراء التجربة في مختبر علم النفس التجريبي في كلية الآداب، جامعة بغداد حيث تم عرض أداة البحث على العينة البالغة(80) طالب وطالبة جامعية، وطلب منهم قراءة سيناريو السفرة بتركيز وتمعن لمدة (10) دقائق ثم سحبت أداة البحث وأعطوا ورقة فارغة طلب منهم أن يدونوا فيها أحداث السيناريو بحسب تسلسلها في السيناريو ولما كانت الأداة مكونة من (25) مخطط موزعين على خمسة محاور متسلسلة، فأن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص هي (25) واقل درجة هي (1). وقد عد الباحث الفرد ذي مخطط ذاكرة فعال إذا كان معدل درجته في الأداة هو (المتوسط الحسابي + انحراف معياري واحد)، فيما عد الفرد ذي مخطط ذاكرة غير فعال إذا كان معدل درجته (المتوسط الحسابي – انحراف معياري واحد). وعليه فقد بلغ عدد الأفراد ذي مخطط الذاكرة الفعال (21)طالبا وطالبة شكلوا نسبة (2526.٪) من مجموع أفراد العينة الكلي ،فيما بلغ عدد الأفراد ذي مخطط الذاكرة غير الفعال(19) طالبا وطالبة شكلوا نسب(7523.٪) من مجموع أفراد العينة ،في حين بلغ عدد أفراد عينة الوسط (مخطط ذاكرة متوسط) (40) طالبا وطالبة شكلوا نسبة(50٪)من مجموع العينة .ولكي يتم التأكد من أن هذا الإجراء يفضي إلى وجود ثلاثة مجموعات متمايزة في مخطط الذاكرة الأولى ذات(مخطط ذاكرة فعال) والثانية ذات (مخطط ذاكرة غير فعال) وثالثة تستبعد من التجربة ذات (مخطط ذاكرة متوسط)، تم استخدام أسلوب تحليل التباين من الدرجة الأولى(One Way ANOVA)(Winer, 1971, p:260) للعينات غير المتساوية للتعرف على الفروق بين المجموعات الثلاث في مخطط الذاكرة والجدول(1) يوضح ذلك.

جدول (1)

تحليل التباين من الدرجة الأولى للعينات غير المتساوية للتعرف على الفروق بين المجموعات الثلاث في مخطط الذاكرة (فعال-غير فعال -متوسط الفعالية)

مصدر التباين	مجموع التربيعات	درجة الحرية	متوسط مجموع التربيعات	القيمة الفائية
بين المجموعات	.61735	2	.6867	.249
ضمن المجموعات	22.7227	77	.8693	
		79		

من الجدول يتضح أن القيمة الفائية المحسوبة تساوي(249.) وهي اكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3.15) عند درجة حرية (772,) ومستوى دلالة (050.) مما يعني أن هناك فروق ذات دلالة معنوية بين المجموعات الثلاث (مخطط الذاكرة الفعال ومخطط الذاكرة غير الفعال ومخطط الذاكرة المتوسط).

وبعد استبعاد مجموعة مخطط الذاكرة المتوسط وتصنيف المتبقي إلى أربعة مجموعات بموجب متغيري مخطط الذاكرة (فعال- غير فعال) والجنس (ذكور- إناث) أصبح لدينا أربعة مجموعات خضعت للتجربة. حيث تم إعطاء كل مجموعة من المجموعات الأربعة أداة قياس الخرائط المعرفية (المتغير التابع) والتي تتكون من خريطة للحرم الجامعي في المجمع الطلابي في باب المعظم، حيث طلب من المفحوصين تعيين اسم مواقع معينة اشر عليها بالرمز(x) وتحسب درجة الفرد من خلال تأشير عدد المواقع المحددة بشكل صحيح

على الخريطة. وهذا هو نفس الإجراء المتبع من قبل كلاسكو مالتون(Glasgow Malton) في قياس الخرائط المعرفية. (Malton,1994, p: 91).

النتائج:

تبعا لفرضيات هذه التجربة فقد عولجت البيانات إحصائيا باستعمال أسلوب تحليل التباين من الدرجة الثانية للعينات غير المتساوية (Two Way ANOVA unequal sample) (Winer, 1971, p:290)لعينة تكونت من(40) طالب وطالبة جامعية موزعين على وفق متغيري مخطط الذاكرة(فعال - غير فعال) والجنس (ذكور - إناث). الجدول يوضح ذلك

جدول (2)

المقارنة في قياس الخرائط المعرفية لدى طلبة الجامعة على وفق متغيري مخطط الذاكرة والجنس

مصدر التباين	مجموع التربيعات	درجة الحرية	متوسط مجموع التربيعات	القيمة الفائية
مخطط الذاكرة(A)	.365192	1	.365192	.4112
الجنس (B)	.602648	1	48.6026	.13 3
التفاعل (AXB)	.304 37	1	.30437	.402
الخطأ (Error)	.17561	36	.515	
		39		

وقد بينت النتائج من الجدول (2) ما يأتي وتبعا لفرضيات هذه التجربة التي هي:

1- ليس هناك فروق ذات دلالة معنوية في قياس الخرائط المعرفية لدى طلبة الجامعة على وفق متغير مخططات الذاكرة (الفعالة – غير الفعالة).

وقد رفضت هذه الفرضية، إذ ظهر أن هناك فروقا ذات دلالة معنوية في الخرائط المعرفية لدى طلبة الجامعة على وفق متغير مخططات الذاكرة (الفعالة

– غير الفعالة)إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة تساوي (4112.) وعند مقارنتها بالقيمة الفائية الجدولية عند درجة حرية (361 -) ومستوى دلالة (050.) تساوي(084.) ظهر أنها اكبر من القيمة الفائية الجدولية مما يشير إلى أن الأفراد ذوي مخطط الذاكرة الفعال أكثر قدرة في الخرائط المعرفية من أقرانهم ذوي مخطط الذاكرة غير الفعال .

2- ليس هناك فروق ذات دلالة معنوية في قياس الخرائط المعرفية لدى طلبة الجامعة على وفق متغير الجنس(الذكور – الإناث).

وقد قبلت هذه الفرضية، إذ لم تظهر فروق ذات دلالة معنوية في الخرائط المعرفية لدى طلبة الجامعة على وفق متغير الجنس (الذكور – الاناث)، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة تساوي(133.) وهي اصغر من القيمة الفائية الجدولية عند درجة حرية (361 -) ومستوى دلالة (050.) مما يشير إلى انه ليس هناك فروق في قياس الخرائط المعرفية بين الذكور والإناث.

3- ليس هناك تأثير ذو دلالة معنوية في قياس الخرائط المعرفية لدى طلبة الجامعة لتفاعل كل من متغيري مخططات الذاكرة (الفعالة – غير الفعالة) والجنس(ذكور – إناث).

وقد قبلت هذه الفرضية، إذ لم يظهر اثر ذو دلالة معنوية لتفاعل متغيري مخططات الذاكرة(الفعالة–غير الفعالة) والجنس(ذكور- إناث)، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة تساوي (402.) وهي اقل من القيمة الفائية الجدولية عند درجة حرية (361 -) ومستوى دلالة (050.) ،مما يشير إلى أن تفاعل هذين المتغيرين لا يؤثر في المتغير التابع الخرائط المعرفية.

التجربة الثانية:

الطريقة (Method)

العينة

تكونت عينة التجربة الثانية من (40) طالب وطالبة جامعية موزعين بالتساوي وفق متغير الجنس تراوحت أعمارهم بين (2219-) سنة بمتوسط بلغ (520.) سنة.

أداة البحث:

اعتمد الباحث في تصنيف الأفراد على وفق متغير السيادة النصفية على توجيه سؤال استطلاعي لكل فرد عن اليد المفضلة والتي يعتمد عليها في القيام بالفعاليات اليومية. وحسب الإطار النظري والدراسات السابقة فأن الفرد ذو السيادة النصفية اليمنى هو الذي يستخدم اليد اليسرى في القيام بالفعاليات اليومية والفرد ذوي السيادة النصفية اليسرى هو الذي يستخدم اليد اليمنى.(Rita, 1987, p:45)(Michael, 2000, p:77) (الريهاوي، 2004، ص329)

وبموجب هذا الإجراء بلغ عدد الأفراد الذين يستخدمون اليد اليمنى (28)طالب وطالبة في حين بلغ عدد الأفراد الذين يستخدمون اليد اليسرى (12) طالب وطالبة. وقد اعتمد الباحث في قياس الخرائط المعرفية على نفس الأداة المستخدمة في التجربة الأولى حيث قدم لهم خريطة للحرم الجامعي في المجمع الطلابي في باب المعظم وطلب منهم تعيين(كتابة اسم) مواقع محددة أشر عليها بالرمز(x) وتحسب درجة كل مفحوص من خلال تأشير وجمع الإجابات الصحيحة على الخريطة.

التصميم التجريبي:

اعتمد الباحث في إجراء التجربة على تصميم المجموعتين المستقلتين لمتغير مستقل واحد(Tow Independent Groups: One Independent Variable) (آن، 1990، ص165) ويعد هذا التصميم من ابسط أنواع التصميم التجريبية لوجود متغير مستقل واحد

هو(السيادة النصفية الدماغية) له شرطان أو مستويان، حيث يمثل الشرط الأول المجموعة الأولى التي تكونت من الأفراد ذوي السيادة النصفية اليسرى والذين يستخدمون اليد اليمنى، بينما يمثل الشرط الثاني المجموعة الثانية التي تكونت من الأفراد ذوي السيادة النصفية اليمنى الذين يستخدمون اليد اليسرى. وفي هذا التصميم يحاول الباحث التحري عن اثر المتغير المستقل(السيادة النصفية الدماغية) بشرطيه على المتغير التابع وهو(الخرائط المعرفية)من خلال الأداة المستخدمة في التجربة الأولى.

إجراءات التجربة:

تم أجراء التجربة الثانية في مختبر علم النفس التجريبي في كلية الآداب، حيث تم اختيار الطلبة بشكل عشوائي لضمان حصول السلامة الخارجية للتجربة وبالتالي إمكانية تعميم النتائج على مجتمع البحث، كما حرص الباحث على الاستفسار من الطلبة عما إذا كانوا يرفضون الاشتراك في التجربة أو إن كانوا من غير طلبة المجمع أو يعانون من صعوبات صحية أو مشاكل في البصر كجزء من إجراءات السلامة الداخلية للتجربة، وإمكانية عزو التغيرات الحاصلة في المتغير التابع(الخرائط المعرفية) إلى اثر التغير المنهجي للمتغير المستقل(السيادة النصفية الدماغية) فقط ولاشيء آخر. وبعد أن تم تصنيف أفراد العينة وتوزيعهم حسب السيادة النصفية الدماغية، أعطي كل منهم أداة قياس الخرائط المعرفية وطلب منهم تعيين أسماء المواقع المؤشر عليها بالحرف(x). علما إن الباحث اخبر الطلبة من أن الغاية من الدراسة هو البحث العلمي وان إجاباتهم لن يطلع عليها احد سوى الباحث طالبا منهم عدم ذكر أسمائهم.

النتائج:

تبعا لفرضية التجربة القائلة(ليس هناك فروق ذات دلالة معنوية في قياس الخرائط المعرفية لدى طلبة الجامعة على وفق متغير السيادة النصفية للدماغ (السيادة النصفية الدماغية اليمنى–السيادة النصفية الدماغية اليسرى).

فقد عولجت البيانات إحصائيا باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (The T-Test For Tow Independent Sample)(آن، 1990، ص356) لعينة تكونت من (40) طالب وطالبة جامعية موزعين على وفق متغير السيادة النصفية الدماغية (اليمنى – اليسرى) حيث بينت النتائج إن المتوسط الحسابي للطلبة ذوي السيادة النصفية اليمنى يساوي(.59) وبانحراف معياري مقداره (.721)، فيما بلغ المتوسط الحسابي للطلبة ذوي السيادة النصفية اليسرى(.398) وبانحراف معياري قدره(.990) وكما هو واضح في الجدول(3)

جدول(3)

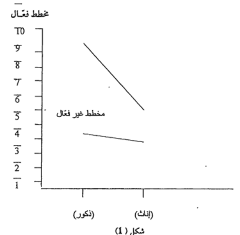
الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للتعرف على الفروق في الخرائط المعرفية لدى طلبة الجامعة على وفق متغير السيادة النصفية الدماغية(اليمنى – اليسرى)

السيادة النصفية الدماغية	المتوسط الحسابي	التباين	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
السيادة النصفية اليمنى	.59	.721	.95 2	.0212	.050
السيادة النصفية اليسرى	.398	.990			

يتضح من الجدول أعلاه إن المتوسط الحسابي لقياس الخرائط المعرفية لدى الطلبة ذوي السيادة النصفية اليمنى اكبر من المتوسط الحسابي لأقرانهم ذوي السيادة النصفية اليسرى، وعند اختبار الفرق بين المتوسطين باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين تبين انه ذي دلالة معنوية، حيث كانت القيمة التائية المحسوبة تساوي(.952) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (.0212) عند درجة حرية (38) ومستوى دلالة (.050) ، مما يشير إلى أن هناك فروق معنوية في قياس الخرائط المعرفية بين طلبة الجامعة بحسب متغير السيادة النصفية الدماغية ولصالح ذوي السيادة النصفية اليمنى.

...ناقشة النتائج:

لقد كشفت نتائج التجربة الأولى إلى أن الطلبة ذوي مخطط الذاكرة الفعال أفضل ...ن أقرانهم ذوي مخطط الذاكرة غير الفعال في قياس الخرائط المعرفية. والشكل رقم(1) ...ضح ذلك:



شكل (1)

متوسط درجات الخرائط المعرفية على وفق متغيري مخطط الذاكرة (الفعال-غير الفعال) والجنس (ذكور-إناث)

هذا يعني أنهم أكثر قدرة في إنشاء بنى (مخططات) عقلية تعمل على تنظيم المعلومات ...لمدركة من البيئة وتمثيل الخصائص الأساسية للأشياء والأحداث والرموز، وان بناء ...لمخططات لديهم منظم في صيغة ترابطية تعتمد على المفهوم الأكثر أهمية أي وفق تنظيم ...مني متسلسل للأحداث والوقائع المتكررة، وان فعاليات التجريد لديهم فائقة الدقة لأنها

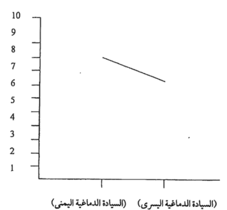
تعتمد على آليات الانتقاء (Selection) والتجريد(Abstraction) والتفسير (Interpretation) والتجميع(Integration) فالمعلومات المدركة وفق هذا السياق تنتظم في المخططات العقلية الموجودة عند الفرد بشكل تلقائي كما إن استرجاع هذه المعلومات وتوظيفها في التعامل مع البيئة يكون تلقائيا أيضا، وهذا ما يفسر تفوقهم في قياس الخرائط المعرفية، فالأشكال والصور والأحداث المدركة بتفصيلاتها منظمة في شبكة من البنى (المخططات) الفاعلة وفق تنظيم مفاهيمي عالي الدقة يشكل بالنتيجة النهائية شبكة متناسقة ومترابطة من المخططات الافتراضية للبيئة المحيطة. وفي هذا الصدد يشير(Clarke) أن المخططات هي وحدة المعرفة الأساسية التي تبنى من خلال خبرة العالم وهي تنظيم للخبرة السابقة تعمل كإطار لفهم الخبرات المستقبلية والحاضرة وتضم سلسلة منظمة من المعتقدات والتوقعات التي يمكن أن تؤثر في إدراك الآخرين وإدراك الأشياء.(Clarke, 1997, p:a-30)

إن تمثيل المعلومات المدركة سواء كانت على شكل صور عقلية أو ذهنية أو بشكل شريط من الأحداث المترابطة والمتسلسلة زمنيا يتم من خلال نماذج المخططات العقلية التي وصفها بالبنى العقلية المفيدة التي تهدف إلى تنظيم المعلومات المدركة في البيئة بطريقة ذات معنى تساعد في تمثيل الخصائص الأساسية للأشياء والأحداث ولها دور كبير في الفهم والتذكر وان التعلم الكامن يتحدد بقابلية الفرد على توليد وحفظ واستعادة الصور المدركة بصريا.(Henry, 1993, P:240)

ولم تظهر فروق في الخرائط المعرفية بين الذكور والإناث لأن النشاطات المعرفية العقلية عند الإنسان(من إحساس وانتباه وإدراك وتذكر وترميز وبناء مخططات) ذكرا كان أم أنثى هي واحدة أما الفروق الفردية(Individual Differences) بينهم فهي نتاج للخبرة المتراكمة عبر الزمن والتي من شأنها ان تطور مخططات فعالة في التعامل مع الصور والأشكال والخرائط في البيئة، وفي هذا السياق يشير جونسن (Jonson) إن الناس يمتلكون خرائط معرفية من خلالها تتمثل البيئة المحيطة بهم، وان حسن الفعالية أو الجودة في الأداء ضمن هذه البيئة أو تلك إنما تتأتى من وجود مخططات مكانية للبيوت والشوارع والأماكن

ري والتي تشكل بمجملها جوهر المعرفة المكانية التي تتعلق ببيئتهم. (Jonson, 1963,)

أما التجربة الثانية فقد بينت النتائج إن الطلبة ذوي السيادة النصفية الدماغية اليمنى ل من إقرانهم ذوي السيادة النصفية الدماغية اليسرى وهذا ما أكدته دراسة ويتلسون 1 الذي أشار إلى أن ذوي السيادة الدماغية اليمنى أكثر إجادة في التعامل مع رمات المكانية من أقرانهم ذوي السيادة الدماغية اليسرى كما أكدت دراسة كيمورا إنهم قدرة في تحديد أشكال الأجسام ثنائية أو ثلاثية الأبعاد (إدراك العمق) في الفراغ أو بط. (McGee,1979 p:84) (Segal,1980p:66) كما في الشكل رقم(2)



(السيادة الدماغية اليسرى) (السيادة الدماغية اليمنى)

شكل رقم(2)

متوسط درجات قياس الخرائط المعرفية بحسب متغير السيادة النصفية للدماغ (السيادة النصفية الدماغية اليمنى- السيادة النصفية الدماغية اليسرى)

هذا يعني أن سيادة النصف الأيمن تشير إلى أن الفرد أكثر اهتماما بالاستجابات الانفعالية والحدس والصور الذهنية والفن والموسيقى حيث مركز القدرات البصرية والفنية والإبداعية ويكون أكثر ميلا لإدراك الكليات ويحبذ التفكير وفق نظام شمولي وهو أكثر إبداعا في حل المشكلات ولا يهتم بالتفاصيل ويستخدم اليد اليسرى في أداء فعالياته الحركية. وبشكل عام في الوقت الذي يكون فيه النصف الأيسر من الدماغ أكثر تخصصا في مجال إدراك وإنتاج اللغة، فأن النصف الأيمن يتخصص بإدراك المكان والمسافات والفراغات والأشكال والأبعاد، وهذا ما يفسر تفوقهم في قياس الخرائط المعرفية على أقرانهم ذوي السيادة الدماغية اليسرى. ويبنى على أساس هذه النتيجة استنتاج مهم مفاده إن وجود الفروق التفضيلية لأحد النصفين الكرويين للدماغ على الآخر يعكس فروقا في عملية (تمثيل) و(تجهيز) المعلومات والتعلم والفهم والتفكير.

استنتاجات البحث

في ضوء التساؤلات النظرية التي طرحها البحث والفرضيات التي تحرى عنها والنتائج التي خرج بها يمكن الخروج بالاستنتاجات آلاتية:

1- إن المخططات العقلية هي وحدة المعرفة الأساسية للفرد التي تحقق له اتصالا طبيعيا وفعالا مع البيئة المحيطة. وهي النافذة التي يطل من خلالها على العالم الخارجي.

2- المخططات بنى معرفية على درجة هائلة من التعقيد والديناميكية والتجدد تعمل على تنظيم المعلومات والخبرات المختلفة كي يمكن تمثلها في أنظمة الذاكرة المختلفة واستعادتها لاحقا عند الحاجة، لذلك هي تمثل جوهر البناء النفسي والمعرفي ومن خلالها تتمثل البيئة المحيطة به.

3- المخططات الفعالة تعكس نشاطات عقلية ومعرفية فعالة بالضرورة وهي تتشكل وتنتظم وفق سلاسل زمنية ذات بناء منطقي وعقلاني، وتؤدي الفروق الفردية والخبرات المتتابعة والمتنوعة دورا في صيرورة هذه الفاعلية.

4- لكل منا خرائط مكانية للأشياء والأشكال الموجودة في البيئة الخارجية من شأنها أن تقدم صورة عن العالم المحيط بنا.وهي نتاج لسلسلة التعلمات المعززة بنتائجها .

5- تتطور الخرائط المعرفية من خلال الخبرة المباشرة وغير المباشرة والتي تأتي من مصادر متنوعة تتضمن خرائط وأوصافا ودلالات لفظية ومدركات تنتظم في الخزين المعرفي كي توظف توظيفا عقلانيا ومثمرا في البيئة عند الحاجة.

6- هناك نوعا من التخصص في عمل النصفان الكرويان لمخ الإنسان، مع ذلك فأن الفعالية الدماغية تعمل وفق أسلوب تكاملي من خلال الجسم الجاسي الذي يربط بينهما.

7- هناك نوعا من السيادة لأحد نصفي الدماغ، وتتنوع أساليب التفكير تبعا للنصف المسيطر حيث يفضل الناس أسلوب التفكير تبعا للنصف السائد.

المصادر

1- آن، مايرز (1990):علم النفس التجريبي، ترجمة د.خليل أليبـاتي، وزارة التعليـم العالي والبحث العلمي، مطابع دار الحكمة للطباعة والنشر.

2- الريماوي، محمد عودة، وآخرون(2004):علم النفس العام، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

3- يوسف، سيد جمعة(1990)سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، الكويت، عالم المعرفة، العدد(145).

4- Alba,J,W& Hasher,L (1983):IS memory Schematic? Psychological Bulletin, 93,203-231.

5- Billinghurst&Weghorst,S(2000) "The use of sketch maps to measure cognitive maps of virtual environments" J.of universityofWashington.

6- Bogen,J,E(1975): Some educational aspects of Hemispheric Specialization,UCLA.Educator, vol(17) 24-32.

7- Chalmers,D(1996):The conscious Mind, Oxford University press.

8- Churchland,P.M(1989): "On the nature of theories" A nearocomputational perspective university of Minnesota press.

9- Clarke,s,r,& others(1997):Psychology.Houghton Mifflin Company, NewYork.

10- Clayton,N.S &Krebs,J.R(1994):"Memory of spatial and object specific cues in food- storing and non-storing birds", J.of Comparative Physiology. A (174).

11- David,R.O&Ellen.B.(1983):"Spatial Cognition the structure and

developmental of nature representations of spatial elationsr"Lawrence Erlbaum associations.Publisher Hillsdale, New Jersey.

12-Doun,R.&Stea,D(1971): Maps in minds,NewYork.

13-Eillis, H.C. (1987): Recent development in human memory.in V.P.Makosky.The G.Stanley Hall L ECTURE Series (vol.7) pp: 159-206.American Psychological Association.

14-Henry,C,E&R.Reed.H,(1993):Fundamentals of Cognitive Psychlogy. MacGraw Hill.

15- James,G,G,(1999): A history of modern psychology, John Wiley&sons,inc.

16- Jean,P.(1986):"The Construction of Reality in the child",Routledge&Kegan Paul Ltd.Broadway House,London.

17- Johons,J.(1963): Imagenation and memory, J.of Expiremental Psychology.vol (1).

18- Kautowitz,B,H&Henry,L,R(1984):Experimental Psychology,West Publishing CO, NewYork.

19- Malton, G. (1994):" Develompment of Spatial Orientation". J.of Cognitive Psychology,vol(14),No(4).

20-Margaret, W, M (1994): Cognition. (3ed) kHarcout Brace Publishers.

21- McGee,M.G(1979) "Human spatial abilities: Psychometric studies and Evvironmental Genetic,Hormonal and Neurological Influences" J.of.Psychological Bulletin, Vol(86). No. (5).

22- Michael,W,E(2000) :Psychology Astudents Handbook.Psychology Press.UK.

23- Nakamara,Gv& Graesser,A,C(1985):Memory for script-typical and script-atypical actions:a reaction time study. Bulletin of the Psycholnomic society. Vol (23) pp: 384-386.

24-Rita, L, A &others (1987): Introduction To Psychology. HBJ.Publishers NewYork.

25- Robert,j,S&Talia,B,(2001) :" Complex Cognition " The Psychology of human thought. Oxford university press.

26- Robert,J,S(2003):Cognitive Psychology. Thomson, Wadsworth.UK.

27- Ruth, H. (1989):"Authors of pictures. Draughtsmen of Words"Heineman Education Inc.NewYork.

28- Torrance,E,P&etal(1977):Your style of learning and thinking,Gifted child Quarterly.vol(21)

29-Segal, S, J (1980):Processing of the stimuluing in imagery and perception. Washington University.

30-Stein & Trabasso(1982):What is .http:// Aschemaeducation.Indiana.edu.

31- Strelow,E,R(1985)"What is needed for a theory of mobility"Direct perception and cognitive maps-lessons the blind" The American Psychology Association, Psychological Review,vol(92),no(2).

32- William,w(1980):"Varieties of Perception Learning" McGraw-Hill Co.NewYork.

33- Winer,B,(1971):Statistical principles in experimental design. 2ed. McGraw-hill, NewYork.

أثر تعقيد العزو
والتعرض المتكرر في التدوير العقلي

أثر تعقيد العزو والتعرض المتكرر في التدوير العقلي

مشكلة البحث

في حياتنا اليومية نمارس الكثير من الفعاليات السلوكية المتنوعة ونقضي الكثير من الوقت في صحبة الآخرين وغالبا ما نجتهد في محاولاتنا لمعرفة السبب وراء تصرفاتهم المختلفة بطريقة معينة.حيث نعمد إلى تحديد خصائصهم الشخصية اعتماداً على تحديد سلوكياتهم في هذا الموقف أو ذاك من خلال ملاحظتنا لسلوكهم ووضع تفسيرات مناسبة لهذا السلوك أي إننا نعزو أسبابا محددة لأفعالهم التي نراها.فمن المفيد جدا امتلاك فهما جيدا للأسباب الكامنة وراء إظهار الآخرين أنماطا سلوكية محددة. (Eysneck,2000.p:501)

ومهما يكن من أمر فلدينا حاجة ماسة لفهم وتفسير ما يدور في عالمنا وهذا الفهم يقتضي نوعا من المرونة المعرفية في تفسير ما يقوم به الآخرون من حولنا إذ أن دراسة الأسباب المحركة لسلوك الآخرين والطريقة التي يقدمون بها أنفسهم (Self presentation) تمثل نقطة اهتمام نظرية العزو ،إذ يعدها عنان 1995 منهجا معرفيا من خلال الافتراض الآتي (إن الأفراد يحاولون تفسير الأحداث وفهمها والتنبؤ بها بناءا على إدراكهم المعرفي ،أي أنهم يفسرون السلوك في ضوء أسبابه وهذا التفسير يؤدي دورا مهما في تحديد استجاباتهم للسلوك) (عنان،1995،ص186)

ورغم إن نظريات العزو لم توضح دور العوامل المعرفية الشخصية الفاعلة في آلية العزو إذ تبدو أهمية تلك العوامل بديهية عندما ندرك إن العزو عملية معرفية تتضمن معالجات معلوماتية معينة ومن ثم فهي لا تتأثر بالمتغيرات الظرفية بقدر ما تتأثر بخصائص القائم بها وعلى هذا الأساس تتغير أنماط العزو مع التطور المعرفي للفرد (Varma,1986,p:640) واحد الأساليب المعرفية وأكثرها تفسيرا للعلاقات بين الأشخاص هو التعقيد المعرفي الذي يهتم بتفسير العلاقات بين الأشخاص (Durand,1979,p:209)

ولقد أكدت الدراسات التي استكشفت البنى العاملية للمواقف المضطربة والنمط العزوي أنها محملة بعاملين متمايزين هما النظرة إلى الذات (Self Regard) والتعميمية العزوية (Attributional Generality)(Joiner,1996.p:57) ولما كان مصطلح الذات يمثل حجر الزاوية في الشخصية وتكمن وظيفته الأساسية في السعي لتكامل واتساق جوانبها المختلفة وجعل الفرد اكثر تكيفا مع البيئة وفاعلا فيها وذا هوية مميزة فأن التأكيد على الجانب الايجابي فيها له الأثر الكبير في رؤية الذات بالصورة التي تساهم في تعديل السلوك من خلال التقليل من الجوانب السلبية فيها وتفعيل الجوانب الايجابية بما يحقق أقصى حالات الرضا عن النفس. وقد صاغ(Fletcher)1986أسئلة مهمة في معرض دراسته عن تعقيد الأنماط العزوية هي:

لماذا تؤدي محددات حدث ما دورا في مدى تعقيد العزو ألسببي؟

لماذا يعمد بعض الناس إلى تقديم أنظومة عزوية أكثر تعقيدا من غيرهم؟

لماذا يقدم البعض تفسيرات عزوية بسيطة في المواقف البسيطة وتفسيرات عزوية معقدة في المواقف المعقدة؟ (Fletcher et al,1986,p:880)ومثلت هذه الأسئلة وغيرها جوهر نظرية تعقيد العزو ،حيث أشار (Taylor)إلى أن الناس كسالى معرفيا (Cognitive Lazy Organisms) أي عندما يكون الموقف معقدا يشكل تنبيه معقدا يدفع الفرد للتفكير فيه بصورة معقدة وعندما يكون الموقف بسيطا لا يشكل تنبيها يدفع الفرد للتفكير فيه بصورة معقدة،فهم كسالى معرفيا يتجنبون الإجراءات العقلية التي تتطلب انتباها أو تركيزا عاليا أو قدرة حسابية.(Taylor1980، p225) واقترح(Fletcher) إن مستوى تعقيد الأنظومة العزوية مرتبط بمستوى الاهتمام في مجال تلك الأنظومة حيث وصف(Kelley)أنظومتين سببيتين تتجسد فيها فكرة البساطة أو التعقيد العزوي هما :

1- الأنظومة الضرورية متعددة الأسباب(Multiple Necessary Causal Schema)التي تفترض أن السلوك العزوي يمكن أن ينشأ من خلال عددا من الأسباب الضرورية للفعل العزوي.

2- الأنظومة المكتفية متعددة الأسباب (Multiple Sufficient Causal Schema) وتفترض أن سببا واحدا يكفي لتوليد السلوك العزوي،ويتضح من ذلك أن الأنظومة العزوية الأولى أكثر تعقيدا من الأنظومة العزوية الثانية ،لأنها تعمد إلى صياغة عزوات سببية متعددة ومتنوعة وهذه تتطلب بالضرورة فعاليات عقلية على درجة من التجريد والتخيل العقلي ويرى (Fletcher)إن هناك تفضيلات شخصية في استخدام منظومات التعقيد السببية فالأفراد ذوي الأنظومة المعقدة يميلون لتكوين المزيد من الأسباب للسلوك العزوي مقارنة بالأفراد ذوي البساطة العزوية.(Fletcher et al,1986,p:257) غير أن تحليل عزو الأفراد أحداث البيئة لأسباب معينة سيؤدي إلى تمثيل أكثر دقة للعمليات المعرفية وعلى تنبؤ أفضل بالسلوك المستقبلي. (Abramson et al,1978,p:51) وإذا كانت فعالية الإنسان تبنى على صورة العالم الخارجي الذي يدركه والطريقة التي يستخدمها في إدارة هذا الإدراك وتمثيل البيئة المحيطة به،فهل يؤثر التعقيد المعرفي العزوي تأثيرا مباشرا في أسلوب معالجة المعلومات المكانية والزمنية والصور الذهنية؟.

وهل إن فاعلية بلورة المدركات العقلية ومنها المتخيلة صوريا تختلف وتتباين بحسب درجة تعقيد فعالية الأنظومة العزوية ؟بمعنى إن ذوي التعقيد العزوي العالي يختلفون عن أقرانهم ذوي التعقيد العزوي الواطئ في فاعلية التدوير العقلي؟

هل تتباين فاعلية التدوير العقلي على وفق المتغيرات الديموغرافية كالجنس والمرحلة الدراسية؟

هل يؤدي التعرض للأشكال والصور والمثيرات البصرية الجديدة في البيئة إلى إعادة تنظيم مسارات عملية معالجة المعلومات؟

وهل يودي التعرض المتكرر للأشكال المدركة إلى تطور فاعلية التدوير العقلي؟ تمثل هذه الاستفسارات أهم الأسباب التي حددت فكرة البحث في محاولة بسيطة للتحري

عن دور الأنظومة المعرفية العزوية والتعرض المتكرر في عملية معالجة المعلومات في بشكل عام والتدوير العقلي بشكل خاص .

أهمية البحث

لقد أشارت الدراسات الأولى لعلماء مثل(Koffka)و(Tolman)و(Chien) و (Lewin) على التأثير الواسع للبيئة في السلوك وعلى ارتباط البيئة بالهندسة والتخطيط مؤكدين على فكرة أساسية مفادها (إن عدم وجود تصنيف واف وكاف للبيئة قد يفضي إلى إجراء مقارنات لسلوك الآخرين من حالات ومواقف مختلفة مما يؤدي إلى عدم القدرة لقياس الإمكانية التطبيقية للبحوث البيئية التجريبية والميدانية.الأمر الذي يؤشر غياب رؤى نظرية واضحة للتوصل إلى ربط السلوك اليومي المعقد والمركب للفرد بالبيئة المحيطة به. (Bransford,1979,p:333) على إن توجهات البحوث العلمية في منتصف ثمانينيات القرن الماضي اتجهت نحو الموضوعات الآتية:

1- البحث في موضوعات الاستجابة البشرية للمنبهات البيئية باستخدام إستراتيجيات بحثية معتمدة على الملاحظة والتجريب والوسائل الإحصائية في محاولة لإجراء تقييم موضوعي للاستجابات الناشئة عن تأثير المحفزات والمؤثرات البيئية الفاعلة في العزو ألسببي للسلوك ومستوى تعقيد هذا العزو.

2-التوسع في دراسة الظواهر السلوكية المرتبطة ارتباطا مباشرا في البيئة ومعرفة الطريقة التي يسلكها الأفراد في فهم وتفسير كل الفعاليات العقلية والسببية للسلوك الناشئ في الموقف البيئي كما هو الحال في دراسة الزحام البشري.

3- محاولة التوصل إلى صياغة رؤية نظرية واضحة المعالم لدراسة دور البيئة في الصيرورة السببية للسلوك من خلال دمج العديد من النظريات في ميدان علم النفس المعرفي وميدان الشخصية والتعلم البشري والعلاقات البينشخصية.

وقد مهد هذا التوجه النفسي - المعرفي- الاجتماعي- البيئي إلى صياغة مصطلحات جديدة من قبيل (التوازن – التطبع- التنبيه الحركي). (Bransford,1979,p:334) ويرى

الباحث إن هذا التوجه فتح أبوابا واسعة لدراسة اثر البيئية بمحفزاتها المتنوعة في آليات العزو السلوكي ففي مجال دراسة الحيز الشخصي (Personal Space) قد نقترح جملة من الافتراضات السببية وعلى درجات متباينة من التعقيد في تفسير المسافة التي يمكن أن تفصل بين شخص وآخر اعتمادا على نمط العلاقة الناشئة بينهما ودرجة كشف ألذات (Self Discloser) التي تحدد إلى حد كبير درجة التقارب النفسي ومن ثم درجة المسافة أو الحيز المكاني المقبول بينهما على إن العوامل المتعلقة بالنوع والفروقات الحضارية لها دور واضح في التمثيل المكاني للحيز الشخصي المناسب . وتمثل عملية بلورة التصميم أو ما يعرف بالتدوير العقلي (Mental Rotation) احد أهم أوجه التمثيلات المكانية للمحيط فهي عملية متتابعة ومتسلسلة من المدركات الصورية لشكل من الأشكال في البيئة .فالجسم الذي يتم تدويره بزاوية (60)درجة باتجاه معين يقتضي إجراء ثلاث عمليات تدوير متتابعة كل واحدة منها بمقدار (20) درجة. وان عملية التدوير تحصل بمعزل عن الأشكال الواقعية والمنظورة بصريا بعد أن يقوم الأفراد بادراك التفصيلات الدقيقة لهذه الأشكال فالإنسان (يدّور)ما يدرك ولا يقوم بتدوير الشكل الحقيقي الموجود أصلا وعليه فان التشويش في الأشكال الواقعية يؤثر في طبيعة النجاح والفشل في عملية التدوير.(Jonson,1990,p:803)

ويمثل مفهوم التعقيد العزوي منظومة تمييز الأبعاد لدى الشخص لتفسير سلوك الآخرين وانه كلما ازدادت درجة التعقيد المعرفي لديه كلما ازدادت منظومة أبعاده التمييزية الخاصة بادراك سلوك الآخرين مقارنة بالشخص الأقل تعقيدا على إن درجة التعقيد العزوي ترتبط بعملية معالجة المعلومات في البيئة.(Bieri,1961,P:377) فيما أشار(Strawson)إلى أن قدرة التدوير الجيدة ليس مرتبطة فقط بتدوير الصورة المدركة كما هي بل تتعدى ذلك إلى إجراء عمل منظم لوضع حدود للشكل ونهايات من شانها أن تميز أبعاده مما يؤدي إلى سهولة تغيير مواقع هذه الأبعاد حال التدوير،بكلمة أخرى إن معرفة أبعاد الشكل ومحيطه والبروزات التفصيلية له وتمثل طبيعة العلاقة بينهما تتيح للفرد عملية تدوير يسيره والعكس بالعكس. (Sara,2001,p:150) هذا يعني إن معرفة تفصيلات

المدركات البيئية تساعد على تكوين منظومة من الأبعاد التمييزية التي تستخدم لتفسير وتيسير سلوك معين في البيئة وهنا تتبلور أهمية العلاقة بين أعاده بلورة (تدوير) المدركات وتكوين منظومة دقيقة وملائمة طبقا لدرجة التعقيد للسلوك العزوي في هذا الموقف أو ذاك . والسؤال الذي يطرحه البحث الحالي في مسعى للإجابة عليه هو (هل تؤثر الأنظومة العزوية المعقدة طبقا لتعريف(Fletcher) (المتبنى في البحث الحالي)في فهم العلاقة بين العمليات المعرفية والسلوك فهما يمكن بدوره من فهم الفروق الفردية في السلوك البشري؟

لقد أشارت دراسة (Higgins) إلى أن الأشخاص المعقدين معرفيا يفضلون حلولا أكثر اعتدالا في اتخاذ القرارات بشان الاحتمالات المجهولة.(Higgins,1961,p:1) فيما بين (Streufert) إن ذوي التعقيد العزوي العالي والواطئ يقومون بعزو الأحداث الايجابية إلى عوامل داخلية أكثر من عزوهم للأحداث السلبية ألا إن التفريق بين حالات العزو للأحداث السلبية والايجابية كان أكثر وضوحا لدى الأشخاص الأقل تعقيدا مقارنة بالأشخاص الأكثر تعقيدا.(Streufert,1969,p:140) وأشار(Mann) إلى أن ذوي التعقيد العزوي العالي يسعون الحصول على معلومات أكثر ويقومون بالعزو لأسباب متعددة أكثر من أقرانهم الأقل تعقيدا.(Mann,1979,p:604)فيما بين(Fletcher)إن ذوي التخصص العلمي يمتلكون أنظمة عزوية اقل تعقيدا من ذوي التخصص الإنساني وان الإناث يمتلكن أنظومة عزوية اعقد من الذكور وقد فسر الباحث هذه النتائج معتبرا إن التعقيد العزوي مرتبط بدرجة الاهتمام والإطلاع في ميدان معين وان الإبداع الفكري لا يقترن بالضرورة بتعقيد الأنظومة العزوية للسلوك البشري.(Fletcher et al,1986,p:880)

وتأسيسا لكل ما سبق فان أهمية البحث الحالي تكمن في الآتي:

1- إن التوجه المعرفي في علم النفس يتبنى رؤية حقيقية لطبيعة العلاقة بين السلوك والبيئة المحيطة به من خلال تحليل العلاقات البيئية دون الاقتصار على الربط بين التنبيهات المختلفة والاستجابات السلوكية .

2- تهتم المعرفة المكانية بالكيفية التي يكسب بها الفرد المعرفة حول بيئتهم وبالكيفية التي يستخدمون بها هذه المعرفة لأداء مهمات توجيه الفرد لنفسه في البيئة وتحديد الاتجاهات.

3- أن استخدام المعرفة(Knowledge)يعني عملية اكتساب المعلومات وتمثيلها في المواقف الجديدة أو استخدام المعلومات السابقة للاستدلال على أداء مهام أخرى مثل تقدير المسافات واتخاذ القرارات من خلال اللجوء إلى مستويات متباينة من التعقيد العزوي.

4- إن فعاليات التعقيد العزوي والتدوير العقلي تتطلب توفر مهارات أساسية ذات استقرار عالي مثل تركيز الانتباه والقدرة على تنظيم المجال البصري إمكانية معالجة المعلومات وفق أنظمة تجريدية متطورة وفاعلة .

5- ينوحى علم النفس المعرفي المنهج التجريبي في دراسة الفعاليات العقلية والظواهر السلوكية بغية الوصول إلى فهم العلاقات السببية التي نستطيع من خلالها التنبؤ بالسلوك والتحكم فيه.

6-اهتم علماء النفس المعرفيون في سياق دراستهم للإدراك على بناء واختبار نماذج محوسبة لمحاكاة السلوك الإنساني حيث استخدموا ثلاثة أنماط من النماذج المحوسبة هي الشبكات السيبانتية والشبكات الصورية الرمزية والشبكات الربطية وقد طورت الشبكات الربطية والصورية في مجالات ذهنية متعددة.
(النعمة،2004،ص129)(الريماوي،2000،ص369) (Bransford,1979,p:334)

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى ما يأتي:

1- التعرف على الفروق في التدوير العقلي لدى طلبة الجامعة على وفق متغيرات تعقيد العزو(العالي-الواطئ)والجنس(الذكور-الإناث)والمرحلة الدراسية(الأولى-الرابعة).ولتحقيق هذا الهدف قدم الباحث الفرضيات الآتية:

ا- ليس هناك فروق ذات دلالة معنوية في قياس التدوير العقلي لدى طلبة الجامعة على وفق متغير تعقيد العزو (العالي- الواطئ).

ب- ليس هناك فروق ذات دلالة معنوية في قياس التدوير العقلي لدى طلبة الجامعة على وفق متغير الجنس (الذكور-الإناث).

ج- ليس هناك فروق ذات دلالة معنوية في قياس التدوير العقلي لدى طلبة الجامعة على وفق متغير المرحلة الدراسية(الأولى-الرابعة).

د- ليس هناك تأثير ذي دلالة معنوية في قياس التدوير العقلي لدى طلبة الجامعة على مستوى التفاعلات الثنائية بين المتغيرات المستقلة الثلاث.(تعقيد العزو-الجنس)و(تعقيد العزو-المرحلة الدراسية)و(الجنس-المرحلة الدراسية).

هـ- ليس هناك تأثير ذي دلالة معنوية في التدوير العقلي لدى طلبة الجامعة لتفاعل كل من متغيرات تعقيد العزو (العالي-الواطئ) والجنس(الذكور-الإناث)والمرحلة الدراسية(الأولى-الرابعة).

2- التعرف على الفروق في التدوير العقلي لدى طلبة الجامعة على وفق متغير التعرض المتكرر.ولتحقيق هذا الهدف قدم الباحث الفرضية الآتية:

ليس هناك فروق ذات دلالة معنوية في التدوير العقلي لدى طلبة الجامعة على وفق متغير التعرض المتكرر(التعرض الأول- التعرض الثاني-التعرض الثالث).

حدود البحث

يقتصر تعميم نتائج البحث الحالي على طلبة جامعة بغداد ذكورا وإناثا / الدراسة الصباحية . ويتحدد البحث الحالي في دراسته بالمتغيرات الآتية:

أ- المتغيرات النفسية (تعقيد العزو)و(التعرض المتكرر)و(التدوير العقلي).

ب-المتغيرات الديموغرافية (الجنس)و(المرحلة الدراسية).

تحديد المصطلحات

أولا- تعقيد العزو (Attribution Complexity)

1. عرفه(Fletcher et al)عام 1986بانه:مدى تعقيد الأنظومة العزية وفقا لمعطيات التعقيد لفهم العلاقة بين العمليات المعرفية والسلوك فهي يمكن بدوره من فهم الفروق الفردية في السلوك البشري.(Fletcher et al,1986,p:875)

2. ويتبنى البحث الحالي التعريف أعلاه بوصفه معبرا عن جوهر مفهوم التعقيد العزوي المعتمد في البحث .أما التعريف الإجرائي فهو الدرجة التي يحصل عليها المفحوص عند استجابته على الأداة المستخدمة في قياس تعقيد العزو.

ثانيا: التدوير العقلي(Mental Rotation)

1. عرفه(Johnson)عام 1990بانه:عملية معالجة الأفراد للمعلومات المكانية للبيئة مع الأخذ بنظر الاعتبار سرعة أدائهم في تلك العملية.(Shepard,1990,p:661)

2. تعريف(Henry)عام 1993بانه:عملية تدوير الصورة العقلية كي تتشكل من جديد. (Henry,1993,p:367)

3. عرفه(Anderson)عام 1996بانه:قدرة الأفراد على فصل التمثيلات العقلية من القاعدة المكانية الواقعية مع استنتاجهم الدقيق للأبعاد الشكلية المخفية للأجسام المدركة . (Anderson,1996,p:17)

4. عرفه(Paivio)عام 2003بانه:القدرة على الدوران بالتمثيلات العقلية للأجسام ثنائية وثلاثية الأبعاد.(Paivio,2003P:33).

ويتبنى البحث الحالي تعريف(Anderson)بوصفه معبرا عن مفهوم التدوير العقلي المعتمد في البحث .أما التعريف الإجرائي فهو الدرجة التي يحصل عليها المفحوص عند استجابته على الأداة المستخدمة في قياس التدوير العقلي.

ثالثا : التعرض المتكرر:

عد الباحث التعرض المتكرر في البحث الحالي بأنه عملية إعادة عرض المثيرات على المفحوص مرة أخرى عند تطبيق التجربة الثانية مع مراعاة إجراءات حماية السلامة الداخلية للتجربة والتي سيتم الحديث عنها لاحقا.

الإطار النظري

1- التعقيد العزوي

تهتم دافعية العزو(Attribution Motivation)بدراسة الأسباب التي تجعل الفرد يتخذ قرارات معينة بصدد الحوادث التي يمر بها في حياته اليومية حيث يقضي الكثير من الوقت في صحبة الآخرين ويعمل على استنتاج الأسباب الكامنة وراء تصرفهم بطرائق معينة. فعلى سبيل المثال لو أن شخصا أبدى اهتماما خاصا بك في موقف معين وكان ودودا جدا وتصرف بلباقة معك فمن المفيد جدا البحث عن الأسباب الكامنة وراء هذا التصرف واتخاذ قرار ما بشأن كيفية التعامل معه. (Eysenck,2000,p:501)

ويرى(Heider)إن الناس هم علماء ساذجين يربطون السلوك الملاحظ بالأسباب غير الملاحظة،أي أنهم يقومون بالعزو ألسببي لمظاهر السلوك مشيرا إلى أن هناك فرقا بين العزو الداخلي(Internal Attribution)المستند إلى شئ ما يقع ضمن الفرد صاحب السلوك الخاضع للملاحظة من قبيل القدرات والدوافع والجهد والعزو الخارجي(External Attribution)المستند إلى شئ يقع خارج الفرد مثل صعوبة المهمة والحظ ،حيث يدعى

الأول بـالعزو ألاسـتعدادي (Dispositional Attribution) والثـاني بـالعزو ألمـوقفي (Situational Attribution). وينشأ العزو ألاستعدادي عندما نقرر إن سلوك شـخص مـا نابع من ذاته أو من صفاته الشخصية وعلى النقيض من ذلك يتكون العـزو ألمـوقفي عنـدما نقـرر إن سـلوك شـخص آخـر نـابع مـن عوامـل موقفيـة .(Eysenck,2000,p:50)

إن فكرة العزو تقوم أساسا على ثلاث مسلمات أساسية هي:

1- إن الإنسان يحاول جديا أن يحدد أسباب سلوكه وسلوك الآخرين بسبب الحاجـة الماسة للتحكم في بيئتـه، ذلـك إن تحديـد السـلوك يسـاعد في فهـم المخرجـات السلوكية بشكل عام وبالتالي التنبؤ والتحكم بها بشكل خاص.

2- إن تحديد أسباب معينة للسلوك ليس عملية عشوائية بل هناك قوانين تفسر كيفية التوصـل إلى اسـتنتاجات بـشأن هـذه الأسـباب ، فالعلاقـة بـين التوقـع (Expectancy) والعزو وان كانت متقاربة إلا إن التوقع هو اعتقاد معـرفي بـان شيئا ما سوف يتبع شيئا آخر ، أما العزو فهو الاعتقاد بان شيء ما قد حدث نتيجة لحدوث شيء آخر ، فإذا حدث السبب فإننا نتوقـع النتيجـة وإذا كنـت انظـر إلى النتيجة فأنني اعزوها إلى السبب.

3- إن الأسباب التي يعتقد إنها وراء سلوك معين سوف تـؤثر في السـلوك الانفعـالي وغـير الانفعـالي اللاحـق. رغـم إن النـاس يبـالغون في إبـراز دور العوامـل الاستعدادية ويقللون من دور العوامل الموقفية كسبب للسلوك وعلينا أن ندرك إن هناك العديد من الأشخاص في الحياة اليومية يخفون دوافعهم التي يمكـن أن تـــؤثر في ســـلوكهم في مواقـــف معينـــة. (الـــريماوي، 2004، ص225) (Eysenck,2000,p:503)

ويشير التعقيد المعرفي إلى منظومة تمييز الأبعاد في تفسير سلوك الآخـرين فكلـما ازداد التعقيد المعرفي لشخص ما ازدادت منظومة أبعاده التمييزية الخاصة بادراك سلوك الآخـرين مقارنة بالأشخاص الأقل في درجة تعقيـدهم المعـرفي.(Tripodi,1964,p:144) فـيما أشـار

(Kelley) في أنموذج وصف فيه المخططات التي تدل على إن المدركين للأشياء يكونون أكثر ميلا لجمع وتنظيم المعلومات المتعلقة بشخص معين أو موقف معين واقترح أنماطا متعددة من المعلومات السببية التي تتضمن تفسيرات منطقية للأحداث المحيطة بهم .

(Hansen,1980,p:996) على الرغم من إن التعقيد المعرفي يؤثر في مدارك الناس للعالم المحيط بهم وفي نمط تقويم الأحداث إلى أن بعض الناس يميلون لاستخدام عدد قليل من الأبعاد في حين يستخدم آخرون العديد من الأبعاد لتقيم الأحداث والمواقف المحيطة بهم. هذا يعني أن هناك فروق بين ذوي التعقيد العزوي من حيث أمكانية تقييم الأحداث والمواقف المدركة، وعلى هذا الأساس عد التعقيد المعرفي من قبل العديد من الباحثين بأنه استعداد الفرد للنظر إلى الأشياء الموجودة في بيئته وإدراكها بأسلوب معقد ومتمايز بينها أكد آخرون إن التعقيد المعرفي ميزة تتخلل عديد المجالات الوظيفية المعرفية ومنها فعاليات المخططات العقلية والخرائط المعرفية والذاكرة الصورية والتدوير العقلي. ,Vannoy,1996) p:385) وقد اعتبر (Federico)إن الأنماط المعرفية تشير إلى عملية معالجة المعلومات التي يستخدمها الأشخاص في عمليات الإدراك والتعلم وحل المشكلات وتكوين واتخاذ القرارات ،كما عرف التعقيد المعرفي بأنه الميل إلى تفسير البيئة بطريقة تمييزية متعددة الأبعاد حيث تكون البنية المفاهيمية (Structural Conceptual) للشخص ذي التعقيد المعرفي عالية التمايز(أي يمتلك العديد من الأبعاد و الآراء المتمايزة)ولهذا فان التعقيد العزوي أكثر من مجرد أسلوب أو طريقة في ترتيب المهات أو الأحداث أو الأشكال في مجالات متمايزة،بل هو عملية تصنيف منظمة للمدركات وفق سياقات عقلية غاية في التجريد والتعقيد.ويشير(Federico)إن التعقيد العزوي يتضمن عمليات تخيلية ولفظية لأنماط ثنائية الترميز،وان التدوير العقلي هو عملية معالجة رمزية للأشياء حيث إن منظومة الترميز السمعي أو البصري إن إلا عملية معالجة سياقات تعاقبية بسبب طبيعتها المجردة.(Federico ,1985P:253)

وقد بين(Fletcher) في افتراضاته حول تعقيد الأنظومة العزوية أن هناك سبعة تراكيب عزوية في بعد (التعقيد – البساطة)العزوية تشكل البنى العاملية للمفهوم حيث تزداد درجة تعقيد الأنظومة بازدياد مستوى التركيبات العزوية السبعة والتي لخصها في:

1- مستوى الاهتمام والدافعية العزوية (Level of interest and motivation attribution) حيث افترض أن الناس الذين يملكون أنظمة عزوية معقدة لديهم مستوى دافعية عالي في فهم وتفسير السلوك وهم أكثر اهتماما وفضولا في التحري عن حيثيات هذا السلوك أو ذاك مقارنة بأقرانهم ذوي الانظومة العزوية البسيطة.

2- مستوى التفسيرات المعقدة والتفسيرات البسيطة (Level of complex-simple explanation) إذ يميل الأفراد ذوي الأنظومة العزوية المعقدة إلى تقديم تفسيرات متعددة للسلوك وتكوين مسببات كثيرة مقارنة بأقرانهم ذوي الأنظومة العزوية البسيطة.

3- مستوى التفسير ما وراء المعرفي(Level of metacognitive explanation)وهو مستوى التفكير في العمليات الكامنة وراء العزو السببي ويمثل مرحلة متقدمة في سياق المجال العزوي.

4- مستوى وعي دالة السلوك(Level of awareness the function of behavior) لما كان سلوك الناس بمثابة دالة للتفاعل الاجتماعي، فقد عد الأفراد ذوي الأنظومة العزوية المعقدة أكثر وعيا بقوة التفاعل الاجتماعي مع الآخرين وأكثر ميلا لاستخدام خزين المعلومات في تكوين العازيات السببية أثناء التفاعل الاجتماعي والمعرفي مقارنة بأقرانهم ذوي الأنظومة العزوية البسيطة.

5- مستوى الميل لاستنتاج عازيات سببية داخلية تجريدية ومعقدة (Level of tendencies to infer internal abstract and complex Attributions)

حيث بفضل ذوي الأنظومة العزوية المعقدة تقديم استنتاجات عزوية داخلية تجريدية ومعقدة بخصوص تفسيراتهم للأحداث مقارنة بأقرانهم ذوي الأنظومة العزوية البسيطة. ويبدو السلوك الناتج محملا بحيثيات داخلية متعددة ومتباينة ومتمايزة.

6- مستوى الميل لاستنتاج عازيات سببية خارجية ومجردة ومعقدة (Level of tendencies to infer external abstract complex attribution)

حيث يميل ذوي الأنظومة العزوية المعقدة إلى ذكر أسباب خارجية أوسع في مستوى التعقيد وكلما كانت الأسباب ابعد ماديا عن الشخص كلما مالت إلى التجريد وعادة ما تعزى الأسباب الخارجية في البحث العزوي إلى أحداث مادية ومعاصرة ومباشرة السبب بحيث يفهم سلوك الشخص وكأنه دالة للأحداث.

7- مستوى الميل لاستنتاج أسباب خارجية فاعلة من الماضي (Level to infer external causes operating from the past)

حيث يعمد ذوي الأنظومة العزوية المعقدة إلى تقديم عازيات سببية من الماضي كي توظف في تفسير معطيات الحاضر ، فقد تفضي المعاملة الوالدية التسيبية إلى فقدان الشعور بالمسؤولية مما يؤدي إلى نشوء جملة من التبريرات العزوية المعاصرة المفعّلة من الماضي. وقد بين (Fletcher) إن التراكيب العزوية السبعة هذه مترابطة مع بعضها البعض ومتماسكة أي أن الفرد ذي التعقيد العالي على بعد واحد سيكون كذلك على كل الأبعاد الأخرى ويذكر إن هناك أدلة تجريبية توصي بان هذه الأبعاد مرتبطة بالتعقيد العزوي. (Fletcher,etal,1986,p:257)

التدوير العقلي

يمتلك كل فرد تصورا عن الأشياء في محيطه الخاص ومحيطه العام، كما إن المعلومات التي يمتلكها ترتبط بالحيز شريطة أن يميز بين حقائق شكل الجسم وبين موقعه في الفراغ ، ورغم إن جميع الناس يخبرون تجربة النسيان إلا أنهم يتذكرون خصائص أو

ملامح أو تفصيلات الأشياء المدركة مما يشير إلى أن عملية تكامل المعلومات في العالم المحيط بهم تتم بواسطة التشكيلات الحسية والحركية المختلفة.(Millar,1976,p:460) ويشير مفهوم التمثيلات العقلية(Mental Representation) إلى الطريقة التي يتم من خلالها تخزين المعلومات في العقل من خلال الصورة العقلية على وفق شبكة من المعاني والعلاقات بين خصائص المدركات.

ويرى أصحاب التوجه المعرفي البيئي في علم النفس (Environmental Cognitive Psychology)إن تمثيل المثيرات الخارجية في الذاكرة يتم من خلال صور عقلية تشبه إلى درجة ما التمثيل الحقيقي لها في الواقع الخارجي وهذه الصور ليست بالضرورة تجسيدا أو تمثيلا حرفيا للأشياء أو المثيرات الخارجية بقدر ما فيها من الملامح والتفصيلات ما يكفي لكي يتم تجسيدها أو تمثيلها في الذاكرة.

ولقد بينت إحدى تجارب قياس الذاكرة الصورية والتي يتم فيها عرض مجموعة من الصور على الأفراد،ثم يطلب منهم بعد ذلك ذكر بعض تفاصيل هذه الصور،حيث بينت نتائج التجربة أنهم كانوا يعملون على إعادة تشكيل صور عقلية لهذه الصور من خلال (إعادة استحضار تفصيلات الأشياء التي عرضت عليهم ذهنيا).(الريماوي ،2004،ص370)ويستنتج من هذا إن استحضار صور الأشياء أو الأحداث أو تقدير المسافات وتحديد أبعاد الأشكال تعد أنماطا لعمليات معرفية عالية التعقيد .إذ أن الذاكرة الصورية وان كانت تتأثر بطبيعة الشكل أو الصنف الذي تنتمي إليه فان آلية تذكر هذه الأشكال والصور ترتبط بما يجري في ذهن الفرد وبطبيعة الهيئات التي تكون خارج الجسم،مما يشير إلى أن عملية تمثيل الأجسام في البيئة الواقعية ما هي إلا عملية خزن للشكل على هيئة صور متكاملة بعد أن تكوّن نوع من التصور والتخيل للأجزاء المخفية أو محجوبة الرؤيا فيها،وهذه العملية تعتمد على كل من ذاكرة الفرد حول الأشكال المدركة في البيئة بضمنها الصور الذهنية المخزونة في الذاكرة مع أجزائها التكميلية والتخيل في الواقع لان الفرد له

قدرة محدودة على تصفح الأشكال أثناء التجوال في البيئة فلا يعمد إلى التركيز والانتباه على جميع تفصيلات وأجزاء الأجسام المدركة. (Rovet,1985,p:66)

وفق هذا السياق يعد التدوير العقلي عملية إجراء ترتيب ذهني غير واقعي للأشكال والأجسام في البيئة بما في ذلك إمكانية التعرف على أجزاء غير بادية للنظر واستعادتها بشكل استحضار تخيلي.(Kerr,1983,p:4) وقد أظهرت تجارب التدوير العقلي إن الأفراد يلجأون إلى الصور العقلية أثناء التفكير بالمثيرات وإثناء إصدار الأحكام عليها ،فعندما يتم تعريضهم إلى مجموعة من الأشكال أو الأرقام أو الحروف في أوضاع مختلفة ويطلب منهم الحكم فيما إذا كانت هذه الأشكال في وضعها الطبيعي أم أنها صورة انعكاسية لها،أفادت إجابات من تعرض لهذه الخبرة أنهم كانوا يلجاون إلى أسلوب التدوير العقلي للأشكال من اجل إصدار الأحكام حولها ،كما إن رد الفعل الزمني كدالة لقياس التدوير العقلي اختلف باختلاف الوضع الذي يتخذه الشكل وبحسب درجة التدوير حيث يتطلب التدوير بزاوية(180)درجة وقتا أطول من التدوير بزاوية (90) أو(60)درجة مثلا.(السرياوي 2004،ص371).وقد بين العديد من العلماء ومنهم (Kosslyn) و(Kerr)أن التدوير العقلي يعتمد على المرتكزات الآتية:

1- عمليات الصورة: والتي تتضمن سلسلة الفعاليات العصبية البصرية التي تجري للشكل المدرك ،إذ أن التدوير العقلي للأشكال ثنائية الأبعاد يكون أسرع من التدوير العقلي للأشكال ثلاثية الأبعاد(إدراك العمق).(Graesser,1985,p:88)ورغم إن عملية إدراك العمق (Depth Perception) تعتمد على عدد كبير من المتغيرات المتصلة بالمنبه البصري،إلا أن المؤثر الرئيس يتعلق بالدور الذي تؤديه العينان إذ أن تباين العينين يساعد في إعطاء صورتين مختلفتين على شبكية العين كل صورة تؤخذ من زاوية محددة ثم تقوم المنطقة البصرية في الدماغ بتوحيد الصورتين بحيث يستطيع الإنسان أن يدرك صورة موحدة تضم بعدا ثالثا هو العمق.(Sternberg ,2003,P:118)

وفي هذا الصدد تؤكد ماركريت أن هناك عاملين مهمين يؤثران في إدراك العمق وهما:

أ- التلاقي حيث تتحرك العينان معا للنظر إلى الأشياء القريبة وتكون مصدر معلومات مفيد لإدراك العمق أو المسافة التي بين (1-6)متر .

ب- التفاوت الشبكي(Binocular Parallax) حيث أن المسافة الفاصلة بين العينين والتي تتراوح بحدود (7سم)وهي ليست مسافة كبيرة ولكنها كافية لكي تكشف عن منظورين مختلفين قليلا عن بعضها البعض حيث يقوم الدماغ بمزج هاتين الصورتين أو المنظورين في مشهد واحد يدركه الشخص كصورة واحدة لها بعدا مضاف وهو العمق. (ماركيت، 1991 ص336)

2- عملية التوليد: والتي تتضمن عملية توليد صور متعددة من صورة ذهنية واحدة حيث تؤدي فعاليات استقبال المثير البصري وتمثيله ومن ثم خزنه في الذاكرة الصورية دورا مهما في إجراء فعاليات مهمة في عملية التوليد هذه من قبيل استحضار تفصيلات المدرك واستدعاء خصائصه المنظورة ومن ثم توقع الأجزاء والتفصيلات غير المنظورة من خلال تدوير وتعديل أبعاد الشكل المدرك.(Banathy,1991,p:58).

3- عملية التفحص التقريب: وتشمل سلسلة فعاليات زوايا النظر للصورة المدركة حيث يمكن تصنيف عملية التفحص إلى سبعة اتجاهات (من الأمام أو من الخلف ،من اليمين أومن اليسار من الأسفل أومن الأعلى،أو من خليط ثنائي الأبعاد) أما عملية التقريب فيمكن أن تصنف بموجب زاوية النظر،على إن تركيز الانتباه بشكل جوهر العمليتين فإذا كان التفحص يحتاج إلى وضع التفصيلات في مركز الوعي فان التقريب يتضمن إضافة تفاصيل أخرى للشكل المدرك عند التدوير .(Kosslyn,1978,p:331).

ويرى الباحث أن نمـوذج معالجـة المعلومـات(Information Processing) الـذي قدمه (David)في معرض رؤيته لطبيعة العلاقة بين الإنسان والبيئة يوضـح في(جـزء منـه) عملية التدوير العقلي ، إذ أن إدراك المنبهات لا يأتي من فراغ وإنما مـن التفاعـل الـديناميكي المتكامل لكل من البيئة والنظام الحسي والإدراكي ونظام الذاكرة ،فالبيئة المحيطـة بنـا مليئـة بالمنبهات التي تصلنا بها الإحساسات كالمنبهـات الـسمعية والبـصرية والـشمية واللمـسية غيرها وهو ما يصطلح عليه بعمليـة الإحـساس(Sensation) حيـث يـتم اسـتقبال جـزءا منها(بعد أن تتخطى فعالية هذه المنبهات مستوى العتبـة الـلازم لأستثارة الخليـة العـصبية المختصة) ولان النظام الإدراكي للإنسان لا يمكنـه اسـتيعاب الكـم الهائـل مـن المنبهـات والمعلومات القادمة عبر الحواس لمحدودية سعته فهو يحتاج إلى نوع من التقنين والانتقائية في نقـــل المنبهـــات المحـــسوسة إلى مركـــز الـــوعي أو بـــؤرة الـــشعور حيـــث عمليـــة الانتباه(Attention)إذ يتم انتقاء المثيرات الأكثر أهمية في سياق التفاعل الآني للموقف كـي تـــتم عمليـــة التفـــسير وإضـــفاء المعـــاني والرمـــوز عـــلى المثـــير وهـــو مـــا يعـــرف بعمليـــة الإدراك(Perception). (Broadbent,1957,p:205)(Donald,1982,p:396) وفي ضـوء ذلك فان المنبهات البصرية كالأشكال والأجسام تنتقل من البيئة عبر المستقبلات البصرية إلى النظام الحسي (Sensory System) حيث تحدث عمليتي الإحساس والانتباه ومن ثم تنتقل إلى جهاز منظومة الإدراك(P.R.S) لكي تتم عملية التحليل والترميـز واستحـضار الملامـح البارزة (Feature) والرموز وتوقع تفصيلات الأجزاء غير المنظـورة للأشـكال والأجـسام المدركة حتى تـتم بلـورة خلاصـة صـورية (Extraction) أو صـور نهائيـة لـنمط التـآلف والتركيب بعد الاستعانة بالعمليات العقلية السائدة وبأنظمـة الـذاكرة(الحسية والقـصيرة وبعيدة المدى). (David,1977,p:100) والشكل يوضح نموذج معالجة المعلومـات الـذي قدمه(David)

Environment البيئة	Sensory System النظام الحسي	Patterns Recognition System منظومة نظام الإدراك

Abstract Representation of Patterns
تمثيلات الأنماط المدركة

Contextual of Prior Memory and other non-sensory constraints Perception
محتوى الذاكرة السابق والخبرات غير الحسية

شكل (1)

يوضح نموذج عملية معالجة المعلومات في ضوء العلاقة بين الإنسان والبيئة المحيطة به كما قدمه(David)

وتأسيسا لكل ما سبق فانه يمكن الخروج بالاستنتاجات الآتية:

1- إن ما اصطلح عليه (Kosslyn)و(Kerr)من عمليات مركزية في التدوير العقلي (كعملية الصورة وعملية التوليد وعملية التفحص والتقريب) ما هي إلا جزءا من منظومة عملية معالجة المعلومات التي قدمها(David)في نموذجه الذي وضح فيه طبيعة العلاقة بين الإنسان والبيئة المحيطة به.

2- إن آلية التعقيد العزوي لا تخرج كما يرى الباحث من دائرة عملية معالجة المعلومات في إطار منظومة العلاقة بين الإنسان والبيئة إذ يشير(Fletcher) وهو منظر مفهوم تعقيد العزو كما تبناه البحث في تعريفه الخاص بالمفهوم إن (مدى تعقيد الأنظومة العزوية وفقا لمعطيات التعقيد لفهم العلاقة بين العمليات المعرفية والسلوك فهما يمكن بدوره من فهم الفروق الفردية في السلوك البشري)(Fletcher et al,1986,p:875)

3- يرى(Eysenck)أن دافعية العزو(Attribution Motivation)تهتم بدراسة الأسباب التي تجعل الفرد يتخذ قرارات معينة بصدد الحوادث التي يمر بها في حياته اليومية حيث يقضي الكثير من الوقت في صحبة الآخرين ويعمل على استنتاج الأسباب الكامنة وراء تصرفهم بطرائق معينة. (Eysenck,2000,p:501) ولاشك إن عملية استنتاج مسببات أي سلوك بوصفه نشاطا معرفيا لا تأتي من فراغ وإنما من خلال سلسلة من عمليات التفكير والتحليل والاستنتاج والتذكر وغيرها من الفعاليات المعرفية.

4- يؤكد (Tripodi)إن التعقيد المعرفي يشير إلى منظومة من الأبعاد التمييزية تعمل على تفسير سلوك الآخرين، وكلما ازداد التعقيد المعرفي لشخص ما ازدادت منظومة أبعاده التمييزية الخاصة بادراك سلوك الآخرين مقارنة بالأشخاص الأقل في درجة تعقيدهم المعرفي. (Tripodi,1964,p:144)

التجربة الأولى

الطريقة (Method)

العينة:

تكونت عينة البحث من(90)طالبا وطالبة بواقع (42)طالب و(48) طالبة حيث بلغ متوسط أعمارهم (23) سنة وقد تم الاختيار بطريقة عشوائية حرص الباحث من خلالها تحقيق أقصى متطلبات السلامة الخارجية(External Validity) للتجربة التي من شأنها أن تفضي إلى تعميم صادق للنتائج من العينة إلى المجتمع ،حيث سعى للحصول على موافقة المفحوصين للاشتراك في التجربة، كما اجتهد في تحقيق أقصى متطلبات السلامة الداخلية(Internal Validity) للتجربة من خلال استبعاد كل المتغيرات الدخيلة التي قد تشترك(دون علم الباحث أو رغبته)مع المتغير المستقل في التأثير على المتغير التابع ،مما يؤدي إلى تشويه النتائج بحيث لا نستطيع أن نعزو التغيرات الحاصلة في المتغير التابع إلى أثر التغيير المنهجي للمتغير المستقل بكل ثقة ولهذا حرص الباحث على إجراء التجربة في الصباح لضمان توفر النشاط العقلي واستبعد الطلبة الذين يعانون من مشكلات صحية أو مشكلات في البصر،كما حرص الباحث على توفير أجواء مناسبة في المختبر النفسي قبل وإثناء التجربة.

أداتا البحث:

من اجل تحديد المتغير المستقل الأول وهو تعقيد العزو تبنى الباحث مقياس (Fletcher) الذي طورته العنزي عام(2004)بعد أن تمت ترجمته وإجراء التحليل العاملي للكشف عن مجالاته واستخراج صدق وثبات المقياس،حيث تكون من (24) فقرة موزعة على البنى العاملية السبعة للمقياس.(العنزي،2004،ص309)وقد تم عرض المقياس على عينة من الخبراء والمختصين لأخذ آرائهم حول صلاحية الأداة حيث ابدوا موافقتهم الكاملة عنها وبذلك تحقق الصدق الظاهري للأداة. أما أداة قياس التدوير العقلي (المتغير التابع)فقد تكون من جهاز أعده الباحث حيث يتكون من (15) شكلا هندسيا مصنوعة من البلاستك

المضغوط (منحوتة)على لوحات خاصة ولكل شكل هندسي في اللوحة ثلاثة أشكال بديلة ثلاثية الأبعاد احد هذه البدائل يمثل التدوير العقلي الممكن في حين إن البديلين الآخرين لا يمثلان ذلك التدوير، يتم قياس التدوير العقلي من خلال الطلب من المستجيب التأشير على البديل المناسب للشكل(المنحوت) على اللوحة. وهذا الإجراء مشابه للإجراء المتبع في دراسات كل من (Marmor) عام1976 (Neressian,1990,p:163) ودراسة (Cooper) عام1973(Graesser,1985,p:88)من حيث أسلوب عرض المنبهات وطريقة القياس حيث سعت هذه الدراسات إلى قياس التدوير العقلي من خلال عرض أشكال هندسة مرسومة أو مخططة على الورق ،ولما كانت هذه الطريقة تقيس التدوير العقلي من خلال بعدين هما الطول والعرض فقد سعى الباحث إلى القيام بخطوة أكثر دقة في قياس التدوير من خلال قياس الطول العرض والعمق بوصفه بعدا ثالثا في آلية التدوير لم يجد الباحث (على حد علمه) أية دراسة بهذا التوجه رغم اتفاق المنظرين على أهمية البعد الثالث (العمق أو المسافة)في التدوير العقلي. وقد سعى الباحث في إعداد الجهاز بعد إطلاعه على جهاز تجميع القطع (Block Assembly)وهو احد أجهزة بطارية قياس الاستعدادات المهنية العامة (General Vocational Aptitude Tester) معد لقياس قدرة التمييز البصري (T.K.K,1984,P:93) (Spatial Judgment Ability)

التصميم التجريبي:

يمثل التصميم التجريبي الهيكل أو البناء العام للتجربة وتتحدد نوعية التصميم استنادا إلى ثلاث عوامل أساسية هي:

1- عدد المتغيرات المستقلة في التجربة، وفي هذه التجربة لدينا ثلاث متغيرات الأول هو (تعقيد الغزو) والثاني والثالث هما متغيران ديموغرافيان الجنس والمرحلة الدراسية.

2- عدد المعالجات أو الشروط المطلوبة للقيام باختبار جيد للفرضية، وفي هذه التجربة عدد معالجات المتغير الأول اثنان هما (تعقيد غزو عالي)و(تعقيد عزو

واطئ) ،وعدد معالجات المتغير الثاني والثالث اثنان أيضا هما (ذكور)و(إناث) بالنسبة لمتغير الجنس والمرحلة (الأولى والرابعة)بالنسبة لمتغير المرحلة الدراسية.

3- طبيعة المجموعة المستخدمة في التجربة هل هي مجموعة مستقلة أم مجموعة متماثلة، وفي هذه التجربة استخدم الباحث المجموعة المستقلة(تصميم بين الأفراد).

إن التصميم التجريبي في هذا البحث هو نوع من التصاميم العاملية التي يستعمل فيها أكثر من متغير مستقل واحد ينطوي كل متغير على أكثر من شرط أو معالجة تجريبية تطبق على مجموعات مختلفة من الأفراد. والدراسة الحالية هي نوع من الدراسات الاسترجاعية (Expost Facto Studies) وفيها لا يتحكم الباحث بالمتغير المستقل وإنما يبحث عنه ويحاول دراسته وتصنيفه كما هو في الطبيعة من دون إجراء أي تغيير أو تعديل عليه، كما هو الحال في الدراسات التجريبية على المعوقين أو المدمنين، إذ من غير الأخلاقي أو الإنساني أو القانوني أن نأتي بشخص سليم صحيا أو بدنيا ثم نجعله مدمنا من اجل القيام بتجربة وإنما نبحث عن الأشخاص المدمنين الموجودين في المصحات أو المستشفيات والمشخصين طبيا بأنهم مدمنين لكي نشركهم في التجربة، والفرق الوحيد هنا بين الدراسة التجريبية والدراسة الاسترجاعية هو انه في الأولى أستطيع التحكم بالمتغير المستقل بينما في الثانية ابحث عنه(دراسة وتصنيف) كي أوظفه في التجربة عدا ذلك لا يوجد أي فرق بينهما. وقد سعى الباحث إلى تصنيف الأفراد ذوي تعقيد العزو العالي وتعقيد العزو الواطئ دون أن يجري أي تحكم أو تعديل في المتغير المستقل حيث عمد الباحث على دراسة السمة الموجودة أصلا ثم صنفها بموجب إجراءات علمية من خلال أداة البحث التي سنتطرق إليها لاحقا. وهذا النوع من الدراسات يتمتع بدرجة عالية من الدقة في ضبط المتغيرات المستقلة في التجارب وتعد جسرا بين الطريقة التجريبية وغير التجريبية إذ يقوم الباحث باستعمال السمات أو المظاهر الموجودة سلفا لتقسيم الأفراد إلى المجاميع التجريبية (Kautowitz, 1984, p:41).

وعليه فأن التصميم التجريبي المعتمد هو التصميم ألعاملي (2x2x2) حيث أن هناك ثلاث متغيرات مستقلان هما تعقيد العزو وله مستويان (تعقيد عزو عالي) و(تعقيد عزو واطئ) ومتغير الجنس وله مستويان أو شرطان هما (ذكور) و(إناث) ومتغير المرحلة الدراسية وله مستويان هما(المرحلة الأولى)و(المرحلة الرابعة). وبذلك يكون عدد المجاميع التجريبية في هذا التصميم ثمانية مجاميع هي:

1- المجموعة الأولى (تعقيد عزو عالي – ذكور – مرحلة أولى).
2- المجموعة الثانية (تعقيد عزو عالي – ذكور – مرحلة رابعة).
3- المجموعة الثالثة (تعقيد عزو واطئ– ذكور –مرحلة أولى).
4- المجموعة الرابعة (تعقيد عزو واطئ – ذكور– مرحلة رابعة).
5- المجموعة الخامسة(تعقيد عزو عالي –إناث– مرحلة أولى).
6- المجموعة السادسة(تعقيد عزو عالي – إناث– مرحلة رابعة).
7- المجموعة السابعة (تعقيد عزو واطئ– إناث –مرحلة أولى).
8- المجموعة الثامنة (تعقيد عزو واطئ –إناث– مرحلة رابعة).

الإجراءات:

تم إجراء التجربة في مختبر علم النفس التجريبي في كلية الآداب، جامعة بغداد حيث تم عرض أداة البحث على العينة البالغة(100) طالب وطالبة جامعية، وطلب منهم قراءة تعليمات المقياس والإجابة عن فقراته بكل صدق وصراحة ،وان إجابتهم ستكون سرية ولن يطلع عليها احد سوى الباحث ،ولا داعي لذكر الاسم.وبموجب فقرات المقياس، فأن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص هي (120) واقل درجة هي (24). وقد عد الباحث الفرد ذي تعقيد عزو عالي إذا كان معدل درجته في الأداة هو (المتوسط الحسابي + انحراف معياري واحد)، فيما عد الفرد ذي تعقيد عزو واطئ إذا كان معدل درجته (المتوسط الحسابي – انحراف معياري واحد). وعليه فقد بلغ عدد الأفراد ذي تعقيد العزو العالي (32) طالبا وطالبة استبعد منهم الباحث إثناء قياس التدوير العقلي(3) بسبب عدم جديتهم في

الاستجابة،و(1) بسبب انسحابه من التجربة،وبذلك أصبح عدد المستجيبين(28)طالب وطالبة موزعين بالتساوي على وفق متغيري الجنس والمرحلة شكلوا نسبة (28٪) من مجموع أفراد العينة الكلي ،فيما بلغ عدد الأفراد ذوي تعقيد العزو الواطئ (31) طالبا وطالبة انسحب منهم اثنان بسبب شعورهم بالتعب،فيما استبعد الباحث مستجيب واحد عشوائيا لضمان تساوي عدد المجاميع التجريبية وتوفر إمكانية إجراء تحليل التباين الثلاثي (-Three Way ANOVA) للعينات المتساوية،فأصبح العدد(28) شكلوا نسب(28٪) من مجموع أفراد العينة،في حين بلغ عدد أفراد عينة الوسط (تعقيد العزو المتوسط) (37) طالبا وطالبة شكلوا نسبة(37٪)من مجموع العينة .ولكي يتم التأكد من أن هذا الإجراء يفضي إلى وجود ثلاثة مجموعات متمايزة في التعقيد العزوي الأولى(تعقيد العزو العالي) والثانية (تعقيد العزو الواطئ) وثالثة تستبعد من التجربة ذات (تعقيد عزوي متوسط)، تم استخدام أسلوب تحليل التباين من الدرجة الأولى(One Way ANOVA)(Winer, 1971, p:260) للعينات غير المتساوية للتعرف على الفروق بين المجموعات الثلاث في تعقيد العزو. والجدول (1) يوضح ذلك

جدول (1)

تحليل التباين من الدرجة الأولى للعينات غير المتساوية للتعرف على الفروق بين المجموعات الثلاث في تعقيد العزو(العالي-الواطئ-المتوسط)

مصدر التباين	مجموع التربيعات	درجة الحرية	متوسط مجموع التربيعات	القيمة الفائية
بين المجموعات	11069	2	22138	,3021
ضمن المجموعات	,5411	90	1039	
		92		

من الجدول يتضح أن القيمة الفائية المحسوبة تساوي(21,30) وهي اكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3.07) عند درجة حرية (2–90) ومستوى دلالة (050.) مما يعني أن هناك فروق ذات دلالة معنوية بين المجموعات الثلاث (تعقيد العزو العالي –تعقيد العزو الواطئ–تعقيد العزو المتوسط).

وبعد استبعاد مجموعة تعقيد العزو المتوسط وتصنيف المتبقي إلى ثمانية مجموعات بموجب متغيرات تعقيد العزو(عالي– واطئ) والجنس (ذكور– إناث)والمرحلة الدراسية (الأولى–الرابعة) أصبح لدينا ثمانية مجموعات خضعت للتجربة. حيث تم إخضاع أفراد كل مجموعة من المجموعات الثمانية لأداة قياس التدوير العقلي(المتغير التابع)التي أعدها الباحث.حيث طلب من المفحوصين التأشير على الشكل الذي يعتقد انه يمثل الشكل الأصلي من زاوية نظر مختلفة. وهذا عين الإجراء الذي اتبع في دراسة(Marmor)عام 1976 (Neressian,1990,p:163)، ودراسة(Cooper)عام1973 (Graesser,1985,p:88) في قياس التدوير العقلي .

النتائج:

تبعا لفرضيات هذه التجربة فقد عولجت البيانات إحصائيا باستعمال أسلوب تحليل التباين الدرجة الثالثة(لثلاث متغيرات مستقلة) للعينات المتساوية (Three Way ANOVA sample) (Winer, 1971, p:278)لعينة تكونت من(56) طالب وطالبة جامعية موزعين على وفق متغيرات تعقيد العزو(عالي – واطئ) والجنس (ذكور – إناث) والمرحلة الدراسية(الأولى–الرابعة). الجدول(2) يوضح ذلك

جدول (2)

المقارنة في قياس التدوير العقلي لدى طلبة الجامعة على وفق متغيرات تعقيد العزو والجنس والمرحلة الدراسية.

مصدر التباين	مجموع التربيعات	درجة الحرية	متوسط مجموع التربيعات	القيمة الفائية
تعقيد العزو (A)	182	1	182	26.5
الجنس (B)	2	1	2	0.29
المرحلة الدراسية(c)	15	1	15	2.18
تفاعل (AXB)	,60	1	,60	0.08
تفاعل(AXC)	0.5	1	0.5	0.07
تفاعل(BXC)	1.7	1	1.7	0.24
تفاعل(AXBXC)	0.2	1	0.2	0.029
الخطأ (Error)	329	48	6.85	
		55		

وقد بينت النتائج من الجدول (2) ما يأتي وتبعا لفرضيات هذه التجربة التي هي:

1- ليس هناك فروق ذات دلالة معنوية في قياس التدوير العقلي طلبة الجامعة على وفق متغير تعقيد العزو(العالي -الواطيء).

وقد رفضت هذه الفرضية، إذ ظهر أن هناك فروقا ذات دلالة معنوية في التدوير العقلي لدى طلبة الجامعة على وفق متغير مخططات الذاكرة (الفعالة - غير الفعالة)إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة تساوي (5،26) وعند مقارنتها بالقيمة الفائية الجدولية عند درجة حرية (481-) ومستوى دلالة (050.)

تساوي(004.) ظهر أنها اكبر من القيمة الفائية الجدولية وعند إجراء اختبار (Tukey)للمقارنة بين متوسط تعقيد العزو العالي والبالغ(10,75) ومتوسط تعقيد العزو الواطئ البالغ(6,89)تبين إن قيمة الاختبار المحسوبة تساوي(9,65) وهي اكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (0,05) مما يشير إلى أن الأفراد ذوي تعقيد العزو العالي أكثر قدرة في التدوير العقلي من أقرانهم ذوي تعقيد العزو الواطئ.

2- ليس هناك فروق ذات دلالة معنوية في قياس التدوير العقلي لدى طلبة الجامعة على وفق متغير الجنس(الذكور – الإناث).

وقد قبلت هذه الفرضية، إذ لم تظهر فروق ذات دلالة معنوية في التدوير العقلي لدى طلبة الجامعة على وفق متغير الجنس (الذكور – الإناث)، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة تساوي(0،29) وهي اصغر من القيمة الفائية الجدولية عند درجة حرية (481 -) ومستوى دلالة (050.) والبالغة(4,00) مما يشير إلى انه ليس هناك فروق في قياس التدوير العقلي بين الذكور والإناث.

3- ليس هناك فروق ذات دلالة معنوية في قياس التدوير العقلي لدى طلبة الجامعة على وفق متغير التخصص الدراسي(العلمي-الإنساني).وقد قبلت هذه الفرضية، إذ لم تظهر فروق ذات دلالة معنوية في التدوير العقلي لدى طلبة الجامعة على وفق متغير التخصص الدراسي (العلمي – الإنساني)، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة تساوي(2,18) وهي اصغر من القيمة الفائية الجدولية عند درجة حرية (481 -) ومستوى دلالة(050.)والبالغة(4,00) مما يشير إلى انه ليس هناك فروق في قياس التدوير العقلي بين ذوي التخصص العلمي والإنساني.

4- ليس هناك تأثير ذي دلالة معنوية في قياس التدوير العقلي لدى طلبة الجامعة على مستوى التفاعلات الثنائية بين المتغيرات المستقلة الثلاث.(تعقيد العزو-الجنس)و(تعقيد العزو-المرحلة الدراسية)و(الجنس-المرحلة الدراسية).

وقد قبلت هذه الفرضية، إذ لم يظهر اثر ذو دلالة معنوية على مستوى التفاعلات الثنائية بين المتغيرات المستقلة الثلاث.(تعقيد العزو- الجنس)و(تعقيد العزو- المرحلة الدراسية) و (الجنس- المرحلة الدراسية)إذ كانت القيم الفائية المحسوبة تساوي فيها (0،08) و(0،07) و(0،029) على التوالي وهي اقل من القيمة الفائية الجدولية عند درجة حرية (1- 481) ومستوى دلالة(050.) والبالغة(4,00) مما يشير إلى أن التفاعلات الثنائية لكل من.(تعقيد العزو-الجنس) و(تعقيد العزو-المرحلة الدراسية)و(الجنس-المرحلة الدراسية)لم تؤثر في المتغير التابع التدوير العقلي.

ه- ليس هناك تأثير ذي دلالة معنوية في قياس التدوير العقلي لدى طلبة الجامعة لتفاعل كل من متغيرات تعقيد العزو (العالي- الواطئ) والجنس(الذكور-الإناث) والمرحلة الدراسية(الأولى-الرابعة)أي (على مستوى التفاعل الثلاثي للمتغيرات المستقلة)

وقد قبلت هذه الفرضية، إذ لم يظهر اثر ذو دلالة معنوية ،لدى طلبة الجامعة لتفاعل كل من متغيرات تعقيد العزو(العالي-الواطئ)والجنس(ذكور-إناث)والمرحلة الدراسية(الأولى-الرابعة) أي على مستوى التفاعل الثلاثي بين المتغيرات المستقلة الثلاث .إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة تساوي (0،029) وهي اقل من القيمة الفائية الجدولية عند درجة حرية (1 - 48) ومستوى دلالة (0,05) والبالغة(4,00) مما يشير إلى إن تفاعل المتغيرات الثلاثة لم يؤثر في المتغير التابع (التدوير العقلي).

التجربة الثانية:

لم يكن ضمن المخطط الأولي للدراسة إجراء تجربة عن اثر التعرض المتكرر في التدوير العقلي إلا إن ملاحظات الباحث لسلوك عينة البحث في التجربة الأولى بينت إلى وجود رغبة لديهم في معاودة إجراء التجربة من خلال الطلب الصريح منهم تارة أو

اعتقادهم بأنهم سيحصلون على أداء أفضل في حالة إجراء التجربة مرة أخرى،وقد أثارت هذه الملاحظات لدى الباحث عدة أسئلة واستفسارات منها هل إن إعادة التعرض للأشكال المعروضة دور في إعادة تنظيم مسارات عملية معالجة المعلومات ؟ وهل أن التعرض المتكرر للأشكال والمثيرات دور في تحسين وتطوير فعالية التدوير العقلي ؟ وأخيرا وبموجب نموذج (David) هل أن تغير الملامح البارزة للأشكال والمثيرات والصور المدركة أثرا في تغيير نمط هذه المدركات؟ هذه التساؤلات وغيرها حددت مسار التجربة الثانية.

الطريقة (Method)

العينة

تكونت عينة التجربة الثانية من (20) طالب وطالبة جامعية موزعين بالتساوي وفق متغير الجنس تراوحت أعمارهم بين (2219-) سنة بمتوسط بلغ (521,) سنة. وقد حرص الباحث في إجراء هذه التجربة على تحقيق السلامة الخارجية(External Validity) للتجربة من خلال الحرص على اختيار عينة عشوائية من الطلبة بالشكل الذي يفضي إلى تعميم صادق للنتائج من العينة إلى المجتمع،كما اجتهد في تحقيق أقصى متطلبات السلامة الداخلية(Internal Validity) للتجربة من خلال استبعاد كل المتغيرات الدخيلة التي قد تشترك(دون علم الباحث أو رغبته)مع المتغير المستقل في التأثير على المتغير التابع ،مما يؤدي إلى تشويه النتائج وبالتالي لا نستطيع أن نعزو التغيرات الحاصلة في المتغير التابع إلى اثر التغيير المنهجي للمتغير المستقل بكل ثقة وقد حرص الباحث على إجراء التجربة في الصباح لضمان توفر النشاط العقلي واستبعد الطلبة الذين لا يرغبون والذين في المشاركة يعانون من مشكلات صحية أو مشكلات في البصر ،فضلا عن الحرص على توفير أجواء مناسبة في المختبر النفسي قبل وإثناء التجربة.

أداة البحث:

سعى الباحث في قياس التدوير العقلي (المتغير التابع)إلى استخدام نفس الجهاز المستخدم في التجربة الأولى والذي يتكون من (15) شكلا هندسيا حيث يتم قياس التدوير العقلي من خلال عرض الإشكال الهندسة على أفراد العينة. طلبا منهم التأشير على الشكل الذي يعتقد انه يمثل الشكل الأصلي من زاوية نظر مختلفة.وتحسب درجة كل مفحوص من خلال جمع الإجابات الصحيحة على أداة القياس.بعد كل عملية إعادة(تكرار)والتي بلغت ثلاث محاولات مثلت المتغير المستقل للتجربة.

التصميم التجريبي:

اعتمد الباحث في إجراء التجربة على تصميم ضمن الأفراد(Within Subject Design) (قياسات متكررة)لمتغير مستقل واحد(One Way Repeated Factor) (آن، 1990، ص217) ويعد هذا التصميم من أهم تصاميم ضمن الأفراد حيث يشترك كل فرد في أكثر من شرط واحد من شروط المعالجات المختلفة.وتتم المقارنة بين أداء الفرد في كل شرط من الشروط الثلاثة(العرض الأول والثاني والثالث).ويوفر هذا الإجراء أقصى درجات الضبط التجريبي لأنه يسيطر على كل ما يتعلق بالمتغيرات الدخيلة فالمقارنة تتم بين درجات نفس المفحوص عبر شروط المختلفة لأن الفرد في تصاميم ضمن الأفراد يكون ضابطا لنفسه الأمر الذي يمكن الباحث من الضبط والسيطرة الجيدة على جميع المتغيرات الدخيلة وبالأخص المتغيرات المتعلقة بالأفراد أي الفروق الفردية.(آن،1990،ص219) .

اجراءات التجربة:

تم أجراء التجربة الثانية في مختبر علم النفس التجريبي في كلية الآداب، حيث تم اختيار الطلبة بشكل عشوائي لضمان حصول السلامة الخارجية للتجربة وبالتالي إمكانية تعميم النتائج على مجتمع البحث، كما حرص الباحث على الاستفسار من الطلبة عما إذا كانوا يرفضون الاشتراك في التجربة أو يعانون من صعوبات صحية أو مشاكل في البصر

كجزء من إجراءات السلامة الداخلية للتجربة، وإمكانية عزو التغيرات الحاصلة في المتغير التابع(التدوير العقلي) إلى اثر التغير المنهجي للمتغير المستقل(التعرض المتكرر) فقط ولاشيء آخر. بعد ذلك تم اختبار كل مفحوص على جهاز التدوير العقلي لثلاث مرات متتالية حيث كانت الفترة الزمنية بين كل محاولة (5) دقائق يأخذ فيها المفحوص استراحة قصيرة قبل أن يعاود الاختبار. وتفيد أدبيات البحث التجريبي أن هناك مشكلات خاصة تظهر عند استعمال تصميم ضمن الأفراد رغم انه يسيطر على كل ما يتعلق بالفروق الفردية إلا أن حقيقة اشتراك الأفراد في أكثر من شرط واحد للتجربة يؤدي إلى بعض العقبات الخفية (Sangs) التي قد لا نصادفها عند فحص أفراد مختلفين في كل مجموعة (تصاميم بين الأفراد)وتتمثل هذه المشكلة بما يعرف ب(آثار الترتيب)(Order Effects)وتعرف بأنها التغيرات التي تطرأ على أداء المفحوص عندما يقع احد شروط المعالجة التجريبية في أماكن متعاقبة في سلسلة من المعالجات،هذا التعاقب المتكرر في الشروط قد يغير النتائج الأمر الذي يفضي إلى تقديم نتائج مشوهة في التجربة. وبكلمة أخرى إن تعرض المفحوص لنفس ترتيب مثيرات جهاز التدوير العقلي سيفضي إلى نوع من أنواع الآثار الترتيبية في الأداء بحيث تؤدي هذه أما إلى تحسن الأداء بسبب الخبرة الناجمة عن التعرض المتكرر لنفس المثير بنفس الترتيب أو انخفاض الأداء بسبب التعب أو الملل الذي يصيب المفحوص وفي الحالتين سوف يحصل ما يعرف بالخطأ المتعاظم أو المتصاعد(Progressive Error) أي كلما استمرت التجربة وفق نفس ترتيب المثيرات في الشروط زاد الخطأ.وحل هذه المشكلة استخدم الباحث ما يعرف بالموازنة الدورية لضمن الأفراد(Within Subjects Counterbalancing)والفكرة الأساسية لها تتمثل في نشر أو توزيع آثار الخطأ المتصاعد بشكل متساو لكي تكون آثاره متساوية على كل الشروط التي أكملها الفرد الخاضع للتجربة ،حيث عمد الباحث عند كل قياس إلى تغير تراتب المثيرات المقدمة للمفحوص بحيث لا يحصل أي نوع من أنواع التكرار في عرض المثيرات،فالمثير الذي عرض أولا في العرض الأول أصبح رابعا والمثير الذي عرض رابعا في العرض الأول أصبح ترتيب عرضه السادس

وهكذا نضمن عدم حصول أي نوع من أنواع التراتبية في عرض المثيرات وبالتالي نضمن عدم حصول الخطأ المتعاظم في التجربة.(آن،1990،ص249) .

النتائج:

تبعا لفرضية التجربة فقد عولجت البيانات إحصائيا باستعمال تحليل التباين من الدرجة الأولى قياسات متكررة(One Way ANOVA Repeated Factor) لعينة تكونت من (20) طالب وطالبة جامعية . والجدول(3)يوضح ذلك

جدول(3)

تحليل التباين من الدرجة الأولى (قياسات متكررة)للتعرف على الفروق في قياس التدوير العقلي لدى طلبة الجامعة على وفق متغير التعرض المتكرر

مصدر التباين	مجموع التربيعات	درجة الحرية	متوسط مجموع التربيعات	القيمة الفائية
بين الأفراد (Between Subject)	26	19	1.36	6.22
ضمن الأفراد (Within Subject)	51	40	1.275	5.79
المعالجة (التعرض المتكرر)	42.6	2	21.3	96.81
الخطأ(Error)	8.4	38	0.22	
	77	59		

وقد بينت النتائج من الجدول (3) ما يأتي وتبعا لفرضيات هذه التجربة التي هي:

1- ليس هناك فروق ذات دلالة معنوية في قياس التدوير العقلي لدى طلبة الجامعة على وفق متغير التعرض المتكرر(الأول -الثاني -الثالث).

وقد رفضت هذه الفرضية، إذ ظهر أن هناك فروقا ذات دلالة معنوية في التدوير العقلي لدى طلبة الجامعة على وفق متغير التعرض المتكرر(الأول- الثاني- الثالث)إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة تساوي (96,81) وعند مقارنتها بالقيمة الفائية الجدولية عند درجة حرية (2-38) ومستوى دلالة (050.) والبالغة (3,23) ظهر أنها اكبر من القيمة الفائية الجدولية وتشير أدبيات تحليل التباين انه في حالة وجود فروق معنوية بين المجاميع التجريبية يمكن استخدام اختبار نيومان كولز(Newman Kules)*للتعرف على الفروق بين هذه المجاميع في المتغير التابع، وقد عمد الباحث لاستخدام هذا الاختبار للتحري عن دلالات هذه الفروق لمعرفة فيما إذا تغيرت قيم التدوير العقلي عبر محاولات التعرض الثلاث أم لا. وهل أن التعرض المتكرر يزيد من فعالية التدوير العقلي أم لا؟ والجدول(4) يوضح ذلك

جدول(4)

اختبار نيومان كولز للمقارنات المتعددة لمعرفة اثر التعرض المتكرر(الأول-الثاني- الثالث) في التدوير العقلي لدى طلبة الجامعة *

التعرض المتكرر	التعرض الأول	التعرض الثاني	التعرض الثالث	درجة الخطوة	القيمة الحرجة للاختبار
الدرجة الكلية	102	120	143		
	_	18**	41**	3	7.21

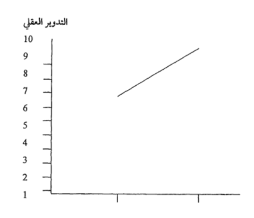
* يعد اختبار نيومان كولز(Newman Kules)احد وسائل الإحصاء المتقدم التي تستعمل في تحليل البيانات الناتجة من تحليل التباين.إذ يتم ترتيب المجاميع المتعلقة بالمتغيرات المؤثرة من الأدنى إلى الأعلى ،ثم تطرح كل مجموعة من المجاميع الأخرى لمعرفة أي منهما أفضل وبحسب أهداف البحث،ثم تستخرج قيمة(q)من جدول خاص بالاختبار ضمن درجة حرية الخطوة،وتحسب القيمة الحرجة من خلال حاصل ضرب قيمة(q)في جذر حاصل ضرب(عدد أفراد العينة ومتوسط تربيعات الخطأ)فإذا كانت قيمة الفرق بين المجاميع اكبر من القيمة الحرجة المستخرجة دل ذلك على معنوية الفرق والعكس صحيح.(Winer,1971,P:648)

		—	23**	2	5.99
			—	1	

ومن الجدول(4)يتضح أن هناك فروقا ذات دلالة معنوية بين مجاميع التعرض الثلاث في قياس التدوير العقلي لأن قيمة الفروق في درجاتها الكلية كانت(18) بين التعرض الأول والثاني و(41)بين الأول والثالث وهي اكبر من القيمة الحرجة لدلالة الاختبار البالغة (7,21)عند الخطوة(3) فيما بلغت قيمة الفرق بين التعرض الثاني والثالث(23) وهي اكبر من القيمة الحرجة لدلالة الاختبار البالغة(5,99) وهذا يشير إلى أن التدوير العقلي عند التعرض الثالث أفضل منه عند التعرض الأول والثاني، والثاني أفضل من الأول وبكلمة أخرى إن فعالية التدوير العقلي لدى الطلبة تزداد كلما زاد مقدار التعرض.

مناقشة النتائج:

1- لقد كشفت نتائج التجربة الأولى إن هناك فروق ذات دلالة معنوية في قياس التدوير العقلي طلبة الجامعة على وفق متغير تعقيد العزو(العالي –الواطئ).وأن الأفراد ذوي تعقيد العزو العالي أكثر قدرة في التدوير العقلي من أقرانهم ذوي تعقيد العزو الواطئ) .
والشكل رقم(1) يوضح ذلك



(تعقيد العزو العالي) عقيد العزو الواطئ)

شكل رقم(1)

متوسط درجات قياس التدوير العقلي بحسب متغير تعقيد العزو(العالي-الواطئ)

هذا يعني إن آلية التعقيد العزوي لا تخرج من دائرة عملية معالجة المعلومات في إطار منظومة العلاقة بين الإنسان والبيئة إذ يشير(Fletcher) أن (مدى تعقيد الأنظومة العزوية وفقا لمعطيات التعقيد يفضي إلى فهم نمط العلاقة بين العمليات المعرفية والسلوك فهيا يمكن بدوره من تصور دور الفروق الفردية في السلوك البشري) (Fletcher et al,1986,p:875) وقد أشار (Federico)إلى إن الأنماط المعرفية تشير إلى عملية معالجة المعلومات التي يستخدمها الأشخاص في عمليات الإدراك والتعلم وحل المشكلات وتكوين واتخاذ القرارات، وان التعقيد المعرفي يساعد في تفسير البيئة بطريقة تمييزية متعددة

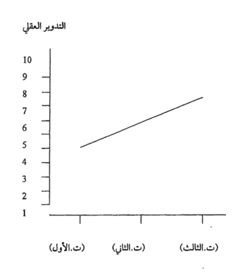
الأبعاد إذ تكون البنية المفاهيمية (Structural Conceptual) للشخص ذي التعقيد المعرفي عالية التمايز تمكنه من ابتكار العديد من الأبعاد أو الآراء المتمايزة ولهذا فان التعقيد العزوي أكثر من مجرد أسلوب أو طريقة في ترتيب المهمات أو الأحداث أو الأشكال في مجالات فعالية التمايز العقلي،بل هو عملية تصنيف منظمة للمدركات وفق سياقات عقلية غاية في التجريد والتعقيد. مؤكدا إن التعقيد العزوي يتضمن فعاليات تخيلية ولفظية لأنماط ثنائية الترميز،وان التدوير العقلي هو عملية معالجة رمزية للأشياء ،إذ إن منظومة الترميز السمعي أو البصري تتضمن معالجات متعددة لسياقات تعاقبية بسبب طبيعتها المجردة. (Federico 1985P:253) وفي هذا الصدد يؤكد (Tripodi)إن التعقيد المعرفي يشير إلى منظومة من الإبعاد التمييزية التي تعمل على تفسير سلوك الآخرين، وكلما ازداد هذا التعقيد لشخص ما ازدادت منظومة أبعاده التمييزية الخاصة بادراك سلوك الآخرين مقارنة بالأشخاص الأقل في درجة تعقيدهم المعرفي. (Tripodi,1966,p:144) ويستنتج من هذا إن استحضار صور الأشياء أو الأحداث أو تقدير المسافات أو تحديد أبعاد الأشكال تعد أنماطا لعمليات معرفية معقدة. وان الذاكرة الصورية وان كانت تتأثر بطبيعة الشكل والصنف الذي تنتمي إليه إلا إن آلية تذكر هذه الأشكال والصور ترتبط بما يجري في ذهن الفرد وبطبيعة الهيئات التي تكون خارج الجسم،مما يشير إلى أن تمثل الأجسام في البيئة الواقعية إن هي إلا عملية خزن للشكل على هيئة صور متكاملة بعد أن تكوّن نوع من التصور والتخيل للأجزاء المخفية أو المحجوبة الرؤيا فيها،وهذه العملية تعتمد على كل من ذاكرة الفرد حول الأشكال المدركة في البيئة بضمنها الصور الذهنية المخزونة في الذاكرة مع أجزائها التكميلية والتخيل في الواقع لان الفرد له قدرة محدودة على تصفح الأشكال إثناء التجوال في البيئة فلا يعمد إلى التركيز والانتباه على جميع تفصيلات وأجزاء الأجسام المدركة. (Rovet,1985,p:66)

2- لم تظهر فروق ذات دلالة معنوية في التدوير العقلي لدى طلبة الجامعة على وفق متغير الجنس (الذكور – الإناث)لقد بين (povio) إن استراتيجيات تنظيم المعلومات المحيطة بالفرد لها مراجع هيكلية ذات صفة بصرية يعود لها الفرد لغرض تنظيم المعلومات بحيث

تتيح للأشخاص قدرة التدوير ونجاحها كما إن قدرة التحليل والتركيب لدى الأفراد ذات طبيعة متساوية بصرف النظر عن طبيعة الجنس وهي تستقي معلوماتها من البيئة وهنا يخضع التمايز بينهم إلى نمط الخبرات التي يتعرضون لها. فالإفراد الأسوياء يتمكنون من بناء أنماط صورية متباينة الصعوبة والتعقيد تتيح لهم الفرصة لاستكشاف نماذج صورية أخرى لا تكون ماثلة للعيان وإنما مستوحاة من نظام التدوير البصري للصورة المدركة. (povio,2003,p:5)

3- لم تظهر فروق ذات دلالة معنوية في التدوير العقلي لدى طلبة الجامعة على وفق متغير التخصص الدراسي (العلمي – الإنساني). إذ أن المهارات اللازمة للنجاح في التدوير العقلي تعتمد على درجة أداء المهام البيئية ومدى تمثل وفهم العلاقات بين الشكل موضوع التدوير وبين الأشكال المدركة ضمن حيز المجال الفاعلة فيه أكثر من اعتمادها على اهتمامات أو تخصصات الأفراد.

4- كشفت نتائج التجربة الثانية أن هناك فروقا ذات دلالة معنوية في التدوير العقلي لدى طلبة الجامعة على وفق متغير التعرض المتكرر. حيث تزداد فعالية التدوير بزيادة مقدار التعرض والشكل رقم(2) يوضح ذلك



شكل رقم(2)

متوسط درجات قياس التدوير العقلي بحسب متغير التعرض المتكرر(الأول-الثاني-الثالث)

وقد بينت معطيات نتائج اختبار نيومان كولز إن فعالية التدوير العقلي تأثرت بمتغير التعرض المتكرر لأن قيم الفروق في الدرجات بين المجاميع الثلاث(التعرض الأول والثاني والثالث) كانت دالة إحصائيا، وان التدوير العقلي عند التعرض الثالث كان أفضل من التدوير العقلي عند التعرض الأول والثاني والأخير أفضل من الأول.وهذا يشير بالمحصلة النهائية إلى استنتاج نهائي مفاده إن التعرض المتكرر يزيد من فاعلية التدوير العقلي. حيث

أشار(povio)إلى أن تكرار التعرض للأشياء يفعّل إمكانيات تحليل الأجزاء وتذكر التفاصيل ويزيد من قدرة إعادة تركيب هياكل الإشكال المدركة،الأمر الذي يتيح للفرد إجراء عملية تدوير متسلسلة وناجحة(povio,2003,p:5) وقد أشار(Strawson)إلى أن قدرة التدوير الجيدة ليس مرتبطة فقط بتدوير الصورة المدركة كما هي بل تتعدى ذلك إلى إجراء عمل منظم لوضع حدود للشكل ونهايات من شانها أن تمييز أبعاده مما يؤدي إلى سهولة تغير مواقع هذه الأبعاد حال التدوير،بكلمة أخرى إن التعرض المتكرر يزيد من معرفة أبعاد الشكل ومحيطه والبروزات التفصيلية له وتمثل طبيعة العلاقة بينهما مما يتيح للفرد عملية تدوير يسيره والعكس بالعكس ،هذا يعني إن معرفة تفصيلات المدركات البيئية تساعد على تكوين منظومة من الأبعاد التمييزية التي تستخدم لتفسير وتيسير سلوك معين في البيئة.

استنتاجات البحث

في ضوء التساؤلات النظرية التي طرحها البحث والفرضيات التي تحرى عنها في التجربتين الأولى والثانية وطبقا للنتائج التي خرج بها البحث يمكن صياغة الاستنتاجات الآتية:

1- إن التعقيد المعرفي العزوي يؤثر تأثيرا مباشرا في أسلوب معالجة المعلومات المكانية والزمنية والصور الذهنية.

2- إن فاعلية بلورة المدركات العقلية ومنها المتخيلة صوريا تختلف وتتباين بحسب درجة تعقيد فعالية الأنظومة العزوية.

3- إن ذوي التعقيد العزوي العالي يختلفون عن أقرانهم ذوي التعقيد العزوي الواطئ في فاعلية التدوير العقلي طبقا لطبيعة الموقف والفروق الفردية للأفراد.

4-هناك مواقف ومحددات في إطار حدث معين تتحكم إلى حد ما في مدى تعقيد مستوى تفسير معين عند الأفراد.

5- يعمد بعض الناس إلى تقديم مستوى عزوي عالٍ في موقف ما ومستوى عزوي بسيط في موقف آخر بحسب معطيات الموقف وأهميته ودرجة تعقيده. لأنهم كسالى معرفيا (Cognitive Lazy Organisms) أي عندما يكون الموقف معقدا يشكل تنبيه معقدا يدفع الفرد للتفكير فيه بصورة معقدة وعندما يكون الموقف بسيطا لا يشكل تنبيها يدفع الفرد للتفكير فيه بصورة معقدة،فهم كسالى معرفيا يتجنبون الإجراءات العقلية التي تتطلب انتباها أو تركيزا عاليا أو قدرة حسابية.

6- يعمد بعض الناس إلى تقديم أنظومة عزوية أكثر تعقيدا من غيرهم بسبب الفروق الفردية .

7- يودي التعرض المتكرر للأشكال المدركة إلى إعادة تنظيم مسارات عملية معالجة المعلومات وتطور فاعلية التدوير العقلي.

8- يؤدي التعرض المتكرر إلى للأشكال والمثيرات إلى تحسين وتطوير فعالية التدوير العقلي وبموجب نموذج (David) تتغير الملامح البارزة للأشكال والمثيرات والصور المدركة في نمط التأليف والتركيب للأشكال المدركة.

9- لا تتباين فاعلية التدوير العقلي على وفق المتغيرات الديموغرافية كالجنس والمرحلة الدراسية.

المصادر

1- الريماوي، محمد عودة، وآخرون(2004):علم النفس العام ،عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

2-آن، مايرز (1990):علم النفس التجريبي، ترجمة د.خليل أليباتي، وزارة التعليم العاليوالبحث العلمي، مطابع دار الحكمة للطباعة والنشر.

3-عنان،محمود عبد الفتاح(1995):سيكولوجية التربية البدنية والرياضية النظرية والتطبيق والتجريب،القاهرة،دار الفكر العربي.

4- العنزي،هدى جبار(2004):فقدان الأمل وعلاقته بتعقيد العزو لدى طلبة الجامعة الجامعة. رسالة ماجستير غير منشورة،كلية الآداب جامعة بغداد.

5- ماركيت،و،مارتن(1991):الإحساس والإدراك. ترجمة اروه ألعامري،الجامعة الأردنية،ط2.

6- النعمة،طه،وصباح العجيلي(2002):مدخل إلى علم النفس،منشورات المجمع العلمي،مطبعة المجمع العلمي العراقي.

7-Abramson,L.Y;Seligman,M.E&Teasdale,j.D(1978):Learned helplessness in human: Critique and reformulation. journal of Abnormal Psychology,(87)pp:(49-74)

8- Anderson, R(1996):"Verbal and Visuo-spatial Memory "S ed journal of Psychology ,Vol (17).

9-Banathy,B.H.(1991):"Cognitive mapping of educational systems for future generations". journal of world futures. Vol (30),no(1).

10- Bieri ,J.S(1961):"Complexity-Simplicity as a personality variable" in cognitive and preferential behavior, in Firsk, D.W : Functions of varied experience, Homwood, vol (111), Dorsey pp (355-379).

11-Bransford,J,D.(1979):"Human cognition: Learning, Understanding and Remembering ". Weds worth Publishing Company, California.

12- Broadbent, D.I(1957):"A mechanical of human attention and immediate memory", psychological review, vol(64).

13- David, E,R,(1977): Introduction of human information processing, John Wiley & sons ,New York.

14- Donald, H,K(1982): experimental psychology and human aging. John Wiley & sons ,New York.

15- Durand ,R.M.(1979):"Cognitive Complexity, Attitude and effect and dispersion in affect ratings for products", The journal of Social Psychology, Vol(107),pp(9209-212).

16-Eysnek,W,M(2000) :Psychology A students Handbook. Psychology Press.UK.

17- Federico ,R.(1985):"Cognitive complexity and cerebral sensory interaction,person,indived".Deff.6,(2)pp(253-261).

18- Fletcher ,G.J. & Danilovics, p; Fernandez ,G;Peterson ,D.& Reeder, G.(1986):"Attributional complexity: An individual differences measure", journal of personality Social Psychology, (4)pp:(875-884).

19-Graesser.a&Clark,L(1985):"Structures and Procedures of implicit Knowledge" New Jersey University.

20-Hansen,R.D.(1980):"Commonsense attribution" , journal of personality and Social Psychology ,vol(39),no(6),pp(996-1009).

21-Henry,C,E&R.Reed.H,(1993):Fundamentals of Cognitive Psychology. McGraw Hill.

22-Higgins,J.C(1961):"Cognitive complexity and probability preferences", Student Research of Psychology, V .Chicago, (2) (1-28).

23- Joiner ,T.E.& Rudd, M.D.(1996):"Toward a categorization of depression." Cognitive Therapy and research, Vol (20) , pp (51-68).

24- Jonson. A.M(1990):"Speed of mental rotation as a function of problem solving strategies". Perceptual and motor skills,71,pp(803-806).

25 - Kautowitz, B,H &Henry, L,R(1984):Experimental Psychology, West Publishing CO, New York.

26- Sternberg, R,J(2003):Cognitive Psychology.3ed,Thomson Wadsworty

27-Keer,J.O &Neisser, U.(1983):"Image and memory and thinking". journal of environment and behavior. vol(39).

28- Kosslyn. S .m. ;Ball,T, M & Rieser, B,J.(1978):"Visual images preserve metric spatial information: evidence experimental psychology" human perception and performance ,vol(4).

29-Mann,I,T,(1979):"Free response causal attribution and information requests regarding interpersonal events: an examination of Kelles attribution model" .in Varma, p. & Krishnan ,L.(1986):The effect of

cognitive complexity and nature of the outcome on causal attribution. Thejournalof Social Psychology. 126(5),pp(639-647).

30- Millar, S.(1976):"Spatial representation by blind and sighted children". journal of Psychology, vol(21).

31-Neressian,N,J(1990):"Conceptual change in science and in science education" journal of psychology Review, vol (80),No (1).

32-povio,J(2003): Theories of mental Representation and Mental models, London University.

33- Rovet, J.(1985):"Spatial cognition: the structure and development of mental representations of spatial relations" McGraw-Hill inc., New YORK.

34- Sara .J.S(2001):"Animal Cognition and animal behavior" journal of experimental Psychology, vol(61).

35-Shepperd,J.A&Kashani,J,H(1990):"The relationship of hardiness Gender and stress to health outcomes in adolescence" journal of personality,vol(59),no(4),pp:(747-768).

36-Streufert,S & Streufert, s, c(1969):"Effect conceptual structure ,failure and success on attribution of causality and interpersonal attitudes". journal of personality and Social Psychology .vol(11)pp:(138-147).

37- Taylor ,S.E(1980):The interface of cognitive and social psychology. in J.H ,Harvey(ed),Cognition and social psychology. in

J.H, Harvey(ed), Cognition, social behavior and environment. Hillsdale, N,J. Erlbaum.

38-T.K.K,(1984):Psychological and Physiological apparatus, Takei &Company, ltd.

39-Tripodi,T.& Bieri, J.(1964):"Information transmission in clinical judgments as a function of stimulus dimensionality and cognitive complexity, The journal of personality, Vol(23) , pp:(119-137).

40-Vannoy,S,G. Sarnal, L. Padilla ,G & Brecht, m (1996) : "Emotional distress in men with life threatening illness", int. J .Nursstud , vol (33)(5),pp(551-565).

41- Varma ,p. &Krishnan. L,(1986):"The effect of cognitive complexity and nature of the outcome on causal attribution" ,The journal of Social Psychology, vol (126),No(5) pp(639-647).

42- Winer,B,(1971):Statistical principles in experimental design. 2ed. McGraw-hill, New York.

اثر كشف ألذات
ومحتوى الرسالة في الحيز الشخصي

أثر كشف ألذات ومحتوى الرسالة في الحيز الشخصي

مشكلة البحث

(لماذا يتباين الناس في كمية الكشف عن ألـذات؟) (Jourard,1971b,p:17) من هذا التساؤل النفسي انطلق جورارد(Jourard) لصياغة نظريته في كشف ألذات معتمدا على بعض الأفكار التي قدمها كورت ليفين(Kurt Lewin)عـام 1948بخصوص دور وأهمية عملية التبادلية(Reciprocity) في تقديم المعلومات وكشف ألذات في العلاقات الاجتماعية، حيث وجد أن الاميركان كانوا أكثر صراحة من الألمان في محادثاتهم وأكثر كشفا عن ذواتهم أثناء التفاعل الاجتماعي.(Archer,1980,p:183)وتعد العملية التي يقوم من خلالها احد الأشخاص بتقديم نفسه إلى شخص آخر بكشف ألـذات (Self-Disclosure)إذ تعكس جزء أساسيا وحيويا للشخصية في التفاعل مع الآخرين ذلك إن القدرة على السماح للـذات الحقيقية للفرد أن تكون معروفة على الأقل لشخص آخر أمر مهم وضروري للشخصية السليمة أو لتحقيق ألـذات فمـن خـلال كـشفي عـن ذاتي،والكـلام هنـا ل(Jourard) اذع الآخرين يعرفوني معرفة حقيقية ذلك إن طبيعة العلاقة تستلزم تبادل المعلومات والتعبير عن الاهتمامات الشخصية فتنكشف بـذلك الخبرات السابقة وتـنعكس عـلى الآمـال والميـول والمطامح الشخصية وتميل الحدود التي تفصل المجالات العامة والخاصة إلى التلاشي وكذلك الضغوط المرتبطة بالمشكلات الشخصية إلى الانخفـاض.(Wrightsman.1981,p:272) وقد أجاب عديد المنظرين على تساؤل (Jourard) انف الذكر في أن للكشف عواقب تـؤثر في سلوك الآخرين اتجاه ألذات سواء بشكل حسن أو سيء وان الأشخاص الذين يكشفون يحاولون تقليل مساحة العزلـة عـن ذواتهم وتخفيف حـدة الـشعور بالوحـدة والاغـتراب النفسي.فللكشف خواص دافعية والحاجة له موجودة وبالغة الأهمية ولابد من إشباعها وقد يقمع الشخص الحاجة للكشف عن ذاته ولكن ذلك سيؤدي إلى تعرضه لضغوط نفسية. (Neal,1983,p:161)(Hoyenga,1984,p:272)

وأشار مهربيان (Maherabian)عام1972 إلى انه من الممكـن التعبـير عـن كـشف ألـذات

بوسائل أخرى غير اللغة مثل السلوكيات اللاشفهية أو الاتصال غير اللفظي التي تشمل حركة العيون ومنظرها وتعابير الوجه والتلامس والمسافة الفاصلة مع الآخرين أثناء التفاعل، ولهذه الوسائل دور كبير في الكشف ربما يفوق في بعض الأحيان دور السلوك الشفوي. وفي هذا الصدد يشير (Jourard) إن كشف ألذات وسيلة فعالة لتقليل المسافة بين الأشخاص أو إنشاء العلاقة أو منعها وأن المعايير الاجتماعية هي التي تنظم وتحدد إلى درجة كبيرة من يلامس من وتحت أية شروط.(Jourardk1971b,p:79) (Chaikin,1976,p:178)

وقد اهتم علماء الانثروبولوجيا الحضارية وعلماء النفس الاجتماعيون منذ وقت مبكر بالكيفية التي يستخدم بها الناس مختلفي الحضارة المجال المحيط بهم بوصفه المساحة أو المسافة ذات الحدود غير المرئية التي تحيط بجسم الفرد والتي لا يسمح باقتحامها وعدها بعض السيكولوجيين بأنها منطقة صد (Buffer Zone) للحماية من التهديدات المدركة.وكانت هذه الأفكار وغيرها من جملة المحاولات التي سعت للإجابة على الدور الذي يؤديه الزحام في العدوان والآثار النفسية الناجمة عن عمليات خرق الحيز الشخصي والتجاوز عليه وعدم الاعتراف به في السلوك اليومي للفرد .

ومما لاشك فيه إن مدركاتنا عن العالم الخارجي تتوقف إلى حد كبير على منبهات لفظية وأخرى غير لفظية ومن الواضح إن المدركات غير اللفظية تتأثر بإشارات الاتصال الرمزية والمشتملة على تعبيرات الوجه ووضع الجسم والتلميحات واتجاه النظرات والمجال أو الحيز الشخصي الذي يحيط الفرد إثناء التفاعل مع الآخرين. ومن هنا يتساءل بعض العلماء لماذا نحرص على ديمومة هذا الحيز في سياق عملية التفاعل الاجتماعي؟وإذا كنا نحن الذين نقرر متى يتوسع الحيز الشخصي أو يضيق فلماذا نشعر بالحرج الشديد وعدم الارتياح عندما يخترق؟ لماذا نعد هذا الاختراق أو حتى التطفل على تجاوزا حقيقيا على ألذات؟ وإذا كان الحيز الشخصي يتشكل ويتحدد في مجرى عملية التفاعل الاجتماعي والتنشئة الاجتماعية السائدة في المجتمع فهل يمكن اعتباره سلوكا نمطيا وعملية آلية أم هو فعالية إدراكية

معرفية معقدة؟ هل أن حدود الحيز الشخصي حدود مقدسة لا يجب التجاوز عليها أم هي حدود نسبية يمكن أن تضيق أو تقصر طبقا لضرورات محددة؟ وأخيرا لما كان الحيز الشخصي يمثل منطقة الحدود الفاصلة بين الذات والآخرين فهل يتأثر بمستويات كشف الذات العالية أو الواطئة ؟ وهل يمكن للحيز الشخصي أن يتسع أو يضيق بحسب فعاليات اتصالية محددة مثل نوعية أو محتوى الرسائل المتبادلة؟ هذه التساؤلات وغيرها شكلت جوهر مشكلة البحث التي يجتهد الباحث في الإجابة عليها من خلال الإجراءات المتبعة والتجارب التي قام بها.

أهمية البحث

يستمد الإنسان إحساسه بإنسانيته من خلال تفاعله مع البيئة المحيطة به واتصاله بالآخرين فمن الضروري وجوده في وسط مادي اجتماعي وحضاري من اجل تعزيز استمرار ذاته وإثراء كيانه ولأن فعالية الإنسان تبنى على صورة العالم الخارجي فان الأدلة تشير إلى إن الإنسان يحتاج إلى الاتصال الاجتماعي لإشباع حاجاته ودوافعه ورغباته وقد سعت(باتريشا ميديلبروك)(P.Middlebrook) للتحري عن الظروف التي يبحث الناس فيها عن الاتصال البشري من خلال توجيه سؤال استطلاعي لعينة من طلبة الجامعة ورغم تنوع الإجابات إلا أن اغلب الطلبة أعلنوا احتياجهم إلى أن يكونوا على مقربة من الآخرين حينما يكونون سعداء أو في حالة نفسية طيبة وكذلك حينما يكونوا بصدد مواجهة موقف غير مألوف أو شعور بالذنب أو حينما ينتابهم القلق بخصوص مشكلات خطيرة.(دافيدوف ص746) وفي دراسة(Klinger) سأل الباحث المفحوصين مالذي يجعل حياتكم ذات معنى ؟ فأجاب كل واحد منهم تقريبا إن العلاقات الوثيقة من أكثر الأشياء أهمية فيذكرون أفراد العائلة والأقران والأصدقاء. (Watson,1984,p:131)ولهذا فان الفرد لا يستطيع العيش بمعزل عن الآخرين وان هناك من الأسباب ما يدعو إلى الاعتقاد بان العزلة الكلية تجعل من الشخص إنسانا عديم الإنسانية(جوورارد ،بلا ت، ص169) وقد أوضحت الدراسات إن التفاعل الاجتماعي السليم والعلاقات الاجتماعية الناجحة تعزز الفكرة الايجابية عن الذات

فالناس يلتقون بالآخرين بطرق متعددة فقد يلتقون لأنهم متقاربون مكانيا في العمل أو السكن أو لأنهم متفقون في الآراء والاتجاهات والهوايات والخبرات.ولهذا فان جوهر التحرر من الوحدة هو قدرة المرء على أن يخبر شخصا آخر عن آماله ومخاوفه ومسراته وأحزانه وخططه للمستقبل وذكريات الماضي من خلال تلك العلاقات.(جورارد،1988،ص:306) وتعد العملية التي يقوم من خلالها احد الأشخاص بتعريف نفسه إلى شخص آخر والتي اصطلح عليها بكشف ألذات (Self-Disclosure)جزءا أساسيا في التفاعل الاجتماعي(Chaikin,1976,p;178)ويصف الدرجة التي يقتسم فيها الأفراد المعلومات الخاصة أثناء التفاعل فيما بينهم والتي تعمل على تعزيز الروابط المشتركة وترتبط درجة كشف ألذات بمستوى الصراحة في التعبير عن الاهتمامات الشخصية والخبرات والصعوبات الذاتية،ولان عملية كشف ألذات (تبادلية) بطبيعتها فان ذلك يؤدي إلى زيادة الثقة المتبادلة بحيث تتلاشى الحدود في التعبير عن المخاوف والضغوطات الشخصية وكل ذلك يفضي إلى شيوع حالة من الارتياح بين الطرفين.(Neal,1983,p;161)

ويرى(Stiles) إن الناس يميلون للكشف أكثر عندما يتعرضون لضغوط نفسية ويساعد هذا الكشف في التخفيف من حدة تلك الضغوط،أما عن طريق التفريغ النفسي أو عن طريق تعزيز ألذات،وإن الأشخاص الذين يعانون من ضغوط نفسية من قبيل القلق أو الكآبة أو الغضب أميل للحديث عن الموضوعات التي تثير لديهم مشاعر القلق مقارنة بالموضوعات التي تثير الفرح والسعادة(Stiles,etal,1992,p:980)

ورغم إن المعلومات المكشوفة قد تكون سلبية أو ايجابية إلا انه من الممكن أن يعبر عن كشف ألذات بوسائل أخرى غير اللغة مثل السلوكيات اللاشفهية التي تشمل حركة العيون ومنظرها وتعابير الوجه والتلامس والمسافة أو الحيز الفاصل إثناء التفاعل الاجتماعي،حتى إن البعض يرى أن السلوك اللاشفهي له دور كبير في الكشف أكثر مما يفعله السلوك الشفهي وفي هذا الصدد يؤكد(جورارد) إن كشف ألذات وسيلة فعالة لتقليل المسافة بين الأشخاص أو إنشاء العلاقة أو حتى منعها وان المعايير الاجتماعية تنظم

المحـددات التـي بموجبهـا تحـدث عمليـة الـتلامس وبموجـب أيـة شروط. (Jourard,1971b,p:71)

وقد استخدم مصطلح المجال الشخصي(Field Space) أو الحيـز الشخـصي(Personal Space) في الأدبيات العلمية بمعان مختلفة ففي حين أشارت بعضها إلى حجم الفراغ الملائم بين شخصين،نجد إن البعض الآخر اعتبره بعداً أو مجالا محددا من قبل الـشخص في وقـت ومكان معينين ،بينما حدده آخرون بمستوى التلامس بـين المتفـاعلين،وعـلى هـذا الأسـاس سيعتمد البحث الحالي مصطلح المجال او الحيز الشخصي للإشـارة إلى المـسافة غـير المرئيـة المحيطة بالفرد والتي يعتمدها بمثابة الحدود الفاصلة بينه وبـين الآخـرين.إذ بـين كـل مـن (Hall)و(Sommer)عام 1959 إن الناس يحافظون على حيز أو حاجز شخصي حول ذواتهم في أثنـاء التفاعـل مـع الآخـرين وهـذا الحيـز يتـصف بالثبـات النـسبي عـبر مواقـف محددة.(Jeremy,2001,p:583) على إننا نجـد إن علـم الـنفس البيئـي يهـتم بالاسـتجابة الشخصية للبعد عن الآخرين ويعدها جزءا لا يتجزأ من فعالية التعبـير عـن نمـط العلاقـة وحدودها .ويترتب عن ذلك إن أي غزو للحيز الشخصي يثير حالة من عـدم الرضـا لـدى الشخص عندما يكون الشخص الغازي معروفـا عـلى الأقـل ويتطـور الأمـر إلى نـوع مـن الـصراع عنـدما يكـون هـذا الـشخص غريبـا. (Patrich&Jean,1986,p:50)

ورغم ذلك فان الحيز الشخصي يتسع أو يضيق في ظل ظروف ومتغيرات عدة منها الموقـف الاجتماعي ونمط الحضارة والثقافة السائدة في المجتمع الاتجـاه نحـو خـرق أو عـدم خـرق المجال،الخصائص الشخصية للمتفاعلين ودرجة ونوع العلاقة التـي تـربطهم وخـصوصية المكان والزمان إثناء التفاعل ونوعية الحوار ودرجة سريـة وأهميـة وخـصوصية المعلومـات المتبادلة فيما بينهم .فالحيز الشخصي ما هو إلا فقاعة تغطي أجسامنا في مركزها تلك الفقاعة غير مرئية لكنها محسوسة،لا تفارقنا ونحملها معنا أينـما حللنـا(بيـز،2005،ص18)ومتفـق عليها ضمنا في مجرى السلوك اليومي.

وتكمن أهمية البحث الحالي في ما يأتي :

1- إن التأثير الواسع للبيئة في السلوك يدفع باتجاه البحث عن تصنيف كاف وواف للبيئات وإجراء مقارنة لسلوكيات الأفراد والمجموعات من حالات ومواقف مختلفة بما يؤدي على زيادة الإمكانية التطبيقية للبحوث البيئية سواءا كانت ميدانية أو تجريبية(Bransford,1979,p:333)

2- إن علم النفس البيئي يوفر رؤية حقيقية لفهم العلاقة بين البيئة وسلوك الكائنات الحية بشكل عام والبيئة وسلوك الإنسان بشكل خاص بما يشجع على تحليل هذه العلاقات البيئية دون الاقتصار على الربط بين المثيرات المختلفة والاستجابات المتنوعة.

3- إن دراسة الحيز الشخصي يوفر معلومات مهمة لدور المجال الحيوي في السلوك من حيث معرفة مفاهيم الحدود والسعة والازدحام والإقليمية والتأثيرات السلوكية الناجمة عن اختراق هذا الحيز .

4- إن البحوث العلمية التي تتعلق بدراسة أسباب السلوك في البيئة تشير إلى التقدم المضطرد في استخدام التقييمات حول البيئة بهدف الوقوف على معرفة مدى واسع من التأثيرات المتبادلة بين البيئة والفرد.

5- إن الباحثين في ميدان البيئة قدموا رؤية نظرية جديدة من خلال دمج العديد من النظريات في النفسية في محاولة للاتفاق على رؤية نظرية تكاملية في فهم تفسير الظواهر النفسية المختلفة.

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى ما يأتي:

1- التعرف على الفروق في الحيز الشخصي لدى طلبة الجامعة على وفق متغيرات كشف ألذات(العالي-الواطئ)والجنس(الذكور-الإناث).ولتحقيق هذا الهدف قدم الباحث الفرضيات الآتية:

أ- ليس هناك فروق ذات دلالة معنوية في قياس الحيز الشخصي لدى طلبة الجامعة على وفق متغير كشف ألذات(العالي- الواطئ).

ب- ليس هناك فروق ذات دلالة معنوية في قياس الحيز الشخصي لدى طلبة الجامعة على وفق متغير الجنس (الذكور-الإناث).

ت- ليس هناك تأثير ذي دلالة معنوية في قياس الحيز الشخصي لدى طلبة الجامعة لتفاعل كل من متغيري كشف ألذات(العالي – الواطئ) والجنس(الذكور – الاناث)

2- التعرف على الفروق في قياس الحيز الشخصي لدى طلبة الجامعة على وفق متغير محتوى الرسالة (سري للغاية- شخصي-عام) والجنس(الذكور – الاناث). ولتحقيق هذا الهدف قدم الباحث الفرضيات الآتية:

أ- ليس هناك فروق ذات دلالة معنوية في قياس الحيز الشخصي لدى طلبة الجامعة على وفق متغير محتوى الرسالة(سري للغاية- شخصي-عام).

ب- ليس هناك فروق ذات دلالة معنوية في قياس الحيز الشخصي لدى طلبة الجامعة على وفق متغير الجنس(الذكور-الإناث).

ت- ليس هناك تأثير ذي دلالة معنوية في قياس الحيز الشخصي لدى طلبة الجامعة لتفاعل كل من متغيري محتوى الرسالة (سري للغاية- شخصي-عام) والجنس (الذكور - الإناث)

حدود البحث

يقتصر تعميم نتائج البحث الحالي على طلبة جامعة بغداد ذكورا وإناثا ممن يدرسون في الكليات الواقعة في المجمع الطلابي في باب المعظم الدراسة الصباحية بكافة مراحلها واختصاصاتها.

يتحدد البحث الحالي في دراسته بالمتغيرات الآتية:

أ- المتغيرات النفسية هي: (كشف ألذات) و(الحيز الشخصي)و(محتوى الرسالة).

ب- متغير ديموغرافي هو(الجنس).

تحديد المصطلحات

أولا- كشف الذات (Self-Disclosure)

1- عرفه(Jourard) عام 1971بأنه: العملية التي يقوم من خلالها الشخص بالكشف عن معلومات دقيقة وصادقة عن ذاته للآخرين.(Jourard,1971a,p;211)

2- عرفه (Cozby) عام 1973بأنه: معلومات عن الذات ينقلها الشخص لفظيا إلى شخص آخر .(Cozby,1973,p:76)

3- عرفه(Altman &Taylor) عام 1973بأنه: عملية الكشف عن أشياء صريحة أو سرية خاصة او شبه سرية تتعلق بذواتنا.(Watson,1984,p:129)

ويتبنى الباحث تعريف(Altman &Taylor) بوصفه التعريف الخاص بنظرية النفوذ الاجتماعي التي تبناها الباحث،أما التعريف الإجرائي فهو الدرجة التي يحصل عليها المفحوص عند استجابته على مقياس كشف الذات المعد لهذا الغرض.

ثانيا - الحيز الشخصي(Personal Space)

-1 عرفه(Edward Hall) عام 1957بأنها المنطقة المحيطة بجسم الفرد المخفية وغير المنظورة وتعمل بمثابة منطقة ارتياح إثناء التفاعل الشخصي.(Hall,1959)

-2 عرفه (sommer) عام 1967بأنها منطقة غير مرئية محيطة بالفرد تمثل حدا فاصلا بحيث لا يستطيع أي متطفل اختراقها.(Eysenck,2000,p:578)

-3 عرفه (Hayduk& Sommer) عام1983بأنها المنطقة المحيطة بجسم الفرد التي إذا تطفل عليها الآخرون أو اخترقوها فإنهم يثيرون عدم الارتياح عند الشخص. (Hayduk,1983,p:293)

4- عرفه (Terence)عام1985 هي منطقة المسافة المريحة والمحيطة بجسم الفرد ذات الحدود غير المرئية(Invisible Boundaries) التي يطورها ويعتمدها أثناء التفاعل مع الآخرين والتي تتصف بالثبات النسبي والتي تثير حالة عدم الارتياح لديه عند أي محاولة اختراق أو تطفل من الآخرين عليها. (Terence,1985,p:202)

ويتبنى الباحث تعريف(Terence) بوصفه معبرا عن جوهر مفهوم الحيز الشخصي وشموليته للتعريفات السابقة . أما التعريف الإجرائي للحيز الشخصي فهي المسافة المقاسة بوحدة الطول (المتر ووحداته) كما يسجلها أداة قياس الطول وهي عبارة عن شريط معلم بوحدات الطول طوله متران.

الإطار النظري

أولا : نظرية المجال

يعد كورت ليفين (Kurt Lewin)احد أكثر علماء نظرية الكشتطلت إسهاما في الميدان الامبريقي فقد أعطى صورة عملية أكثر عمقا لدور البيئة في السلوك من خلال نظريته التي أطلق عليها اسم نظرية المجال(Field Theory)والتي أكد من خلالها إن سلوك الفرد يتطلب معرفة كل القوى الآنية الفاعلة في محيط الفرد وان السلوك يمثل دالة العلاقة بين الفرد والبيئة المحيطة به،إذ يتكون المجال الحيوي من الفرد والبيئة وهذه البيئة تتحدد طبقا لإدراك الفرد للعالم المحيط به الذي يحدد مجمل فعالياته السلوكية. (Goodwin,1999,p:278)

ويرى (إن المجال الحيوي يتضمن مناطق تمثل فعاليات السلوك فيها توازنات قلقة وتغيرات دائمة وتعتمد نفاذية هذه المناطق أو عدم نفاذيتها على طبيعة إدراك الفرد لعناصر بيئته.وإن العقبات والأهداف موجودة في البيئة الفيزيائية التي يدركها الفرد و تتحدد أهميتها في طبيعة إدراك هذه العقبات من قبل الفرد حيث تسهل أو تصعب استنادا للموقف النفسي المدرك وخبرة الشخص في الموقف ،ويرى(Lewin)ايضا إن الموقف الادراكي فيه قوى

فاعلة تحدث توازنات وتوترت معينة بشكل مناطق في البيئة المحيطة به وكل منطقة بتوازناتها وتوتراتها تدفع الفرد باتجاه فعل معين طبقا لحاجاته وأهدافه . (الحمداني،1989،ص194)

ويؤكد (Lewin) إن مفهوم المجال الحيوي مبني على وجود قوى فاعلة خارجية وداخلية تؤثر في السلوك وان أهم المبادئ الأساسية للنظرية هي :

1- التأكيد على الاتجاه النفسي: إذ ينبغي أن يكون التوجه في دراسة الظواهر النفسية توجها نفسيا وليس توجها فيزيائيا أو فسلجيا فليس المهم ارتفاع درجة حرارة المحيط وإنما المهم آثار هذا الارتفاع كما يخبره الفرد .

2- التأكيد على الموقف الكلي الذي يجابه الفرد :حيث يشير (Lewin) إلى كلية الموقف وشموليته فعندما نتحدث عن السلوك فإننا نتحدث عنه كوحدة كلية ،ففي المجال الحيوي يوجد شخص تحيط به قوى فاعلة ومؤثرة كلما زاد إدراكه لعناصر الموقف المحيط به زاد تفاضل البيئة بالنسبة لديه.

3- التأكيد على التوجه المنهجي بدلا من التوجه التاريخي ألسببي :إذ ينبغي أن نركز على السببية المنهجية وليس السببية التاريخية للسلوك ويرى (Lewin) إن القوى المحيطة بالفرد هي قوى دينامكية أي تتغير في القيمة والموقف مما يؤدي إلى استجابات متباينة في القوة ومختلفة في الاتجاه وفي هذا الصدد يشير إلى دور دينامكية الجماعة كقوى فاعلة في المجال الحيوي .

4- التأكيد على التوجه ألبنائي بدلا من التوجه التصنيفي: إذ ينبغي أن نميز بين نوعين من المفاهيم وهي المفاهيم التصنيفية (Classification) التي تهتم بتصنيف الأشياء وترتيبها وبين المفاهيم البنائية(Constructers)التي تعتمد على آليات تكوين العلاقات المحتملة بين عناصر وقوى الموقف .

5- التأكيد على التوجه الدينامكي :ويقصد به التركيز على المجال وعلى القوى الفاعلة فيه وعلى التغير في تلك القوى بين لحظة وأخرى وعلى دور الفرد في السعي لإحداث نماذج متكيفة للسلوك في الموقف.

6- التأكيد على التفاضلية في المجال الحيوي :إن العقبات والاتجاهات والأهداف والتوترات والتوازنات ليست عقبات خارجية بشكل كامل وإنما داخلية أيضا وهي ليست ثابتة عبر الزمان والمكان وإنما متغيرة طبقا لطبيعة إدراك الموقف في المجال المدرك وكلما زادت خبراته في تنظيم الموقف تفاضل هذا المجال بعناصره المختلفة بالنسبة للفرد كلما زاد سيطرته وتكاملت فعاليته في الموقف. فالمجال الخارجي يتكون من وحدات معينة ويحدث تنظيم المجال حينما تدرك العلاقة بين هذه الوحدات فيكتسب المجال صفة الكلية ويدرك الفرد كل وحدة من وحداته داخل الإطار العام للموقف وهكذا يحدث التكامل وتفاضل البيئة المحيطة.(Goodwin,1999,p:278)(الحمداني،1989،ص193)

وبالرغم من توجهاته العلمية المعروفة فقد اعتبر علماء النفس الامريكان (Lewin)حال وصول إلى نيويورك عام 1933 احد المهتمين بعلم نفس النمو (Developmental Psychology). حيث ساد الاهتمام بهذا التوجه العلمي آنذاك بسبب تطور الحركة السلوكية وزيادة الميل نحو دراسة سيكولوجية الجماعات خصوصا جماعات الطفولة وتبني التوجة الإحصائي في دراسة السلوك. ورغم اعتقاد(Lewin) إن السلوكيين غالوا كثيرا في التأكيد على دور البيئة مقابل تحجيم دور العوامل الشخصية إلا انه حدد إستراتيجيته البحثية من خلال اهتمامه في بحوث الحركة (Action Research) حيث درس موضوعات التعصب(Prejudice)وتأثير الجماعة في السلوك (Group Influence)والقيادة(Leadership)(Goodwin,1999,p:278) وقد مثلت دراسات (Lewin)و(Koffka) و(Tolman) البدايات الأولى لما يعرف اليوم بعلم النفس البيئي عندما أكدوا على التأثير الواسع للبيئة في السلوك وارتباط البيئة بالهندسة والتخطيط في إشارة إلى إمكانية الحصول على معايير لتصميم بيئة تدعم إلى حد كبير أهداف وفعاليات مستخدمها طالما توفرت الإمكانية العلمية لتكميم الاستجابات البشرية كما ونوعا وتمييزها بحسب البيئات المختلفة(Bransford,1979,p:335)

المعنى البيئي يهتم علم النفس البيئي بالتناسب المنظم (Systematic Account) للعلاقة بين الفرد وبيئته فهو لا يقتصر على دراسة التنظيم المادي أو الفيزياوي للمجال فقط بل يهتم بدراسة الاستجابة الآنية للمحفز البيئي(Itteison,1973,p:20)(Allen,1978,p:30) فالبيئة ليست محفزا أحاديا وإنما هي كل مركب من أماكن آنية (حالية) وغير آنية مرتبة نفسيا على شكل درجات متسلسلة بحيث يكون كل مكان فيها بمثابة جزء من مكان اكبر وهكذا(James,1982,p:135) وقد بينت الأدبيات العلمية إن السلوك في المجال ينظم وفق ثلاث مراحل هي:

1- مرحلة التخطيط:

وتنطوي هذه المرحلة على مفهومين أساسيين الأول يرى إن سلوك الفرد مبني على رؤية الفرد نفسه للعالم المحيط به والمقصود ب(رؤية العالم)هي منظومة المعلومات والموسوعة العقلية للفرد بخصوص هذا العالم.

(Stokols,1978,p:2oo)(Rovert,1985,P:200) أما المفهوم الثاني فيؤكد على وحدة ترتيب السلوك(Behavior Ratting) ويعني إمكانية الربط بين مكان معين ووقت معين بحيث يفضي إلى نموذج أو مخطط لذلك السلوك. وفي هذا الصدد بينت الدراسات إن الأطفال يتعاملون مع المعنى الوظيفي المدرك منهم للبيئة المحيطة بهم فهم يدركون إن المنطقة الجبلية هي مكان لسلوك ونشاط محدد هو التسلق مثلا.ولهذا أشار (Moore) إلى أن جزءا من معنى المكان يتمثل في مخطط السلوك حيث أن مجموعة الفعاليات والأعمال التي يقوم بها الأفراد في حيز ضيق هي غير الفعاليات التي يمكن أن يقوم بها في حيز مفتوح وواسع مثلا.(Wickelgren,1979,p:300).

2- مرحلة الانتقال:

لو افترضنا إن احد الأشخاص أراد الدخول إلى السوق للتبضع فان الفعاليات اللازمة لهذا السلوك تقتضي وجود خطة منظمة لجمع البيانات حول البيئة الجديدة

(السوق) إن هذه المعرفة المنظمة لجمع البيانات حول المكان وجغرافيته تنتج ما يسمى بالأطلس الذهني. Atlas (Mental) ونعني به التمثيل المطلق للمحيط بشقيه الموضوعي والنفسي حيث تنتظم شبكة العلاقات النسبية بين الأشياء والرموز والأحداث في البيئة. وفي العادة يعتمد الناس التمثيل النسبي للمحيط بوصفه نتاجا لأنظمة متصلة من الفعاليات السلوكية التي يمكن أن تختزل أو تطور عن طريق سلسلة التعزيزات والعقوبات الناجمة عنها. فالأطلس الذهني يعمل عمل الدليل الذي يعطي صورة ذهنية مركبة من عناصر مكانية وانفعالية حول الأماكن وكيفية التصرف فيها (Wickelgrem,1979,p:301)(Pinker,1980,p:90).

3- مرحلة التصرف في المكان:

إن الحدود المحيطة بالمكان وان كانت مثيرة للانتباه أكثر مما يؤثر في الواقع إلا إن الأفراد يضعون أحيانا حدودا أو مديات ذاتية للسيطرة على البيئة وان هذه الحدود هي الأسوار التي يضعونها حول أجسامهم وذواتهم حيث ينشأ الإحساس بالتملك للمكان أو الحيز المحيط بهم وبالتالي ينظم طريقة التعامل مع الغرباء في ضوء مجموعة من التوقعات الذاتية. وقد أشار بياجيه (Piaget) في هذا الصدد إلى أن التنظيم الموضوعي للمكان يشكل مرحلة مهمة من مراحل النمو المتعاقبة للطفل وفق التسلسل الأتي:

أ- المرحلة المتعلقة بالذات التي تشير إلى أن كل المعرفة المكانية تقارن مع ألذات التي تعد نقطة إدراك العالم ومركز الوجود ويتمثل ذلك في لغة التعبير عن الموجودات لدى الطفل (كرتي، لعبتي، داري، مكاني .... الخ).

ب- المرحلة المتعلقة بالمحيط النسبي حيث تستقل المعرفة المكانية بشكل جزئي عن ألذات، مدركا أن هناك حدودا فاصلة بين ذاته والعالم المحيط به، ثم تتفاضل المعرفة المكانية لديه دون أن تتحدد مفاهيم الحيز الشخصي لديه بشكلها الكامل.

ج- مرحلة المحيط المطلق حيث تتبلور المعرفة المكانية دون الاعتماد على ألذات بما يفضي إلى تبلور نوعا من الخصوصية في الفعالية السلوكية طبقا للمجال المدرك،

حيث يدرك الطفل لأول مرة العلاقة بين خصائص الموقف ومتطلبات السلوك المناسب له. (Hoffman,1982,p:200) (Blak,1981,p:60)

وتأسيسا لذلك فان الحيز أو المكان المحيط بالفرد إن هو إلا جزءا من البيئة المحيطة به يتضمن تجمعا كبيرا من الأشكال والرموز والهيئات التي تتمثل في (أطلس ذهني) ذي خصوصية للفرد يعطي معلومات ثانوية وأخرى مكثفة ومركزة تؤثر بدرجة كبيرة في نمط السلوك ضمن هذا الحيز. وطبقا لنظرية (Altman)عام 1973 تمثل الخصوصية مفهوما مركزيا من حيث إمكانية تنظيم الحيز وآليات التجاور وترتيب الحدود بين الأشخاص (Rob,1996,p:80).

الحيز الشخصي Personal Space

اهتم علماء النفس الاجتماعيون منذ وقت مبكر بدراسة الحيز الشخصي حيث عد كل من(Felipo)و(Sommer) عام1966 الحيز الشخصي بأنه منطقة الحد الفاصل غير المرئي التي يحرص الفرد على أن تحيط به والتي لا يسمح من خلالها لأحد أن يتطفل عليه أو يخترقه. وقد اعتبره آخرون بأنه منطقة صد وحماية ضد التهديد المدرك.وقد أشار كل من(Felipo)و(Sommer) عام1966في دراستهم لردود الأفعال الناجمة عن غزو (Invation)) الحيز الشخصي للآخرين حيث قام المجرب بدراسة ميدانية في الحدائق العامة إذ يتعمد الجلوس من المفحوص بدون إذن وعلى مقربة منه حددها في الدراسة بحدود 15 سم دون القيام بأية فعالية وإذا تحرك المفحوص بضعة انجات عن المجرب يقوم الأخير بالتحرك أيضا ليحافظ على المسافة نفسها وقد سجل الباحث ردود الأفعال الآتية من هذه الدراسة وكالاتي:

1- إن المفحوص ونتيجة لشعوره بالضيق الناجم عن غزو مجاله الحيوي يتحرك بضعة انجات بعيدا عن المفحوص أو يشيح وجهه عنه ويتمتم (Mumbling)بكلمات غير مسموعة أو يضحك بعصبية.

2- إن (50%) من أفراد العينة الدراسة غادوروا المكان بعد حوالي 9()دقائق من جلوس المجرب قربهم و8(٪) منهم لم يغادوروا المكان غير إنهم شعروا بالحذر وعدم الارتياح.

وقد عمد الباحثان إلى إجراء دراسة مشابهة على الطالبات في مكتبة الجامعة حيث قامت الباحثة بالجلوس قريبا جدا من الطالبة وقد بينت النتائج إن 70(٪)من الطالبات غادرن المكان بعد حوالي 30()دقيقة وان 13(٪) منهن لم يغادرن، لكنهن جلسن بقلق ظاهر بسبب غزو الحيز الشخصي لهن.(Eysenk,2000,p:578)

وتشير الدراسات العلمية إن المسافة بين المتحدثين أو ما يطلق عليه بالحيز الشخصي يمثل شكلا من أشكال التواصل اللغوي غير اللفظي أو اللفظي والذي عرفه (Patterson) عام 1995 بأنه عملية إيصال المعلومات إلى الآخرين من خلال الإشارات الجسدية والسلوكية.(Patterson,1995,p:424) حيث تحمل في ثناياها تبليغا إضافيا إذ أن هناك مسافات محددة استنادا لنوعية الرسالة الكلامية . فإذا كان محتوى التبليغ سريا للغاية فان المتحدث يستعمل الهمس الواطئ جدا وتكون المسافة بينه وبين السامع تتراوح مابين (75-) سم، أما إذا كان الأمر مكتوما بين اثنين فيستعمل المتحدث همسا مسموع الصوت للآخرين دون أن يتمكنوا من تمييز ما يقال وتكون المسافة بين المتكلم والسامع 20(30-)سم، وإذا كان محتوى التبليغ شخصيا فيستعمل الحديث الخافت وتكون المسافة بين المتحدث والسامع من (50-30)سم، وقد يكون محتوى الحديث شخصيا ولكنه ليس سرا فيكون التبليغ آنذاك منخفضا وتتراوح المسافة بين 50(100-)سم، وتتراوح المسافة بين 135(150-)سم عندما يكون الموضوع غير سري أو شخصي وبين 165(240-)سم عندما يكون الموضوع عاما ويريد المتحدث أن يسمعه الآخرون.(الحمداني،1982،ص232)

ويرى (بيز) 2005 إن نمط الحضارة والثقافة السائدة في المجتمع نحو مفهوم الحيز الشخصي وكذلك الخصائص الشخصية للمتفاعلين لهل دور كبير في تحديد واختيار الحيز الشخصي. هذه المسافات تمثل المسافات المعيارية في المجتمع الأمريكي الشمالي إلا أن المسافة

الاعتيادية للكلام المريح في أميركا الجنوبية وبلدان جنوب شرق آسيا (كاليابان مثلا) تكون اقصر من ذلك فهي بحدود نصف متر تقريبا لذلك عندما يلتقي شخصان احدهما من أميركا الجنوبية والآخر من أميركا الشمالية يحاول الأول أن يبقي المسافة بينهما بحدود نصف متر تقريبا بينها يحاول الثاني أن يبقيها بحدود متر ونصف . فيتقدم الأول لأنه يجد المسافة غير مريحة بينها يتراجع الآخر لأنه يجد المسافة الجديدة غير مريحة وهكذا لا يجد أي منهما شيئا من الراحة لدى تبادل الحديث مع الآخر.(بيز،2005،ص22) أما في البلدان العربية فان المسالة مختلفة لأننا لا نستعمل المسافات بهذه الصيغ لان السبب وراء هذه المسافات هو تحريم التلامس بين الأفراد في المجتمع الغربي لذلك يحدد لكل شخص مجال حيوي معترف به لدى بقية الأفراد وإذا حاول احدهم خرق المجال الحيوي لشخص آخر فان ذلك يعتبر أما تطفلا أو عدوانا موجها نحوه أو محاولة لإنشاء علاقة حميمة بدرجة اكبر فخرق المجال الحيوي حول الإنسان يعتبر عدوانا عليه أو إيذانا بذلك .ولكنه مسموح للمحبين مثلا أما في الوطن العربي فإننا لا نعترف بوجود مثل هذا المجال كما يبدو إذ يسمح في المجتمع لمس الآخرين أو الاقتراب منهم دون الاعتبارات أنفة الذكر. لذلك تجد انك إذا وقفت في طابور لشراء شيء ما في البلدان الغربية فلن يلمسك احد ولكن في البلدان العربية وبقية بلدان البحر الأبيض كاليونان وايطاليا لا يتعمد الآخرون عدم لمسك وبالمقابل لا يعني لمسك أو حتى دفعك تعديا على مجالك الحيوي ويعلل بعض علماء النفس فشل نظام الطابور في هذه البلدان لهذه الأسباب أي عدم وجود مفهوم المجال الحيوي .ولا يعتبر في هذه البلدان خرق المجال بين الأفراد عدوانا بل يستخدم العدوان اللفظي كوسيلة للعدوان أكثر مما يجري في الغرب0(الحمداني،1982،ص232)

ويرى(Hull) إن العرب يحبون المجال الواسع في بيوتهم بحيث إنهم يبنون بيوتهم بمساحات تفوق الحاجة المادية للمساحة ولكنهم حينها يجلسون سوية فهم يجلسون متقاربين جدا وعندما يقارن العرب باليابانيين يجد إن اليابانيين لا يجدون باسا من لمس الآخرين ولكنهم بالرغم من ذلك يحافظون على الرسميات ويبقون مترفعين عن احدهم الآخر ،أما

العرب فإنهم يرفضون وجود الحدود بين البشر ولربما كان هذا وراء امتعاض العرب من وجود الباب المغلق والحاجب بينهم وبين الموظفين علما بان هذا المفهوم –أي مفهوم الحواجز– ليس عربيا لقد أجرى(Hull) دراسات مقارنة مفصلة حول هذه المسائل ولعل ابرز ملاحظاته إن العرب لا يعترفون بوجود الخصوصية في الأماكن العامة إذ أن المجال الحيوي أو الحيز الشخصي المحيط بالشخص لا وجود له فإذا دفعك احدهم في السوق أو اصطدم بك صدفة فان ذلك ليس مشكلة مهمة حتى وان نجم عن ذلك أذى ولكن ما يعتبر مشكلة مهمة حقا هو إيذاء ألذات ومن الملاحظ إن العرب يلمسون بعضهم الآخر إثناء التفاعل الاجتماعي وليس غريبا أن ترى شخصين يمسكان بيدي بعضهما وهما يسيران أو أن يمسك احدهم بكتف الآخر برفق أو أن يحتضنه بحنان ولا نرى في ذلك أي شئ غريب إلا أن مثل هذا القرب غير مسموح به في المجتمعات الغربية وان صدر من احدهم فانه يعتبر مبادرة جنس مثلية وإذا كان التلامس بين أفراد الجنس الواحد مسموحا به في المجتمع العربي فان التلامس العلني بين أفراد الجنسين المختلفين شئ غير مسموح به ويعتبر مثل هذا التلامس مبادرة جنسية أو عاطفية على اغلب الاحتمالات ويكون آنذاك عدوانا موجها ليس للأنثى وحدها بل عائلتها باجمعها ولقد توصلنا من ملاحظاتنا غير التجريبية للمسافة التي يضعها الطلبة الجامعيون في العراق فيما بينهم إن المسافة المريحة بين الطلبة تقدر بحوالي نصف متر سواء كانوا من نفس الجنس أم من جنسين مختلفين ويبدو إن المسافة بين الأفراد تتباعد بتباعد المسافة النفسية بينهم على إن هذه المسافات التي نضعها بيننا وبين الآخرين هي معايير لا شعورية نلتزم بها ونستجيب لها بدقة بالغة وغالبا ما نشعر بعدم الراحة لتصرف شخص معين دون أن نستطيع تحديد مصدر الإشارة التي بدرت منه على صعيد التواصل غير اللغوي. (الحمداني،1982،ص232) .(بيز،2005،ص22)

وقد قسم (Hull) عام 1966 الحيز الشخصي إلى أربعة مناطق هي :

1- المنطقة الحميمية(الشخصية أو الودية)(Intimate Zone)التي تتراوح مساحتها بحدود 18() انج أي (45)سم وهي المسافة الخاصة بالمحبين والعلاقات الخاصة والصداقات الحميمة.

2- المنطقة الشخصية(Personal Zone) ويتراوح مداها بحدود بين18() انج و4)أقدام أي بحدود 1(.2)متر وهي خاصة بالأصدقاء وأعضاء العائلة .

3- المنطقة الاجتماعية (Social Zone)والتي تتراوح مساحتها بحدود4(12-)قدم أي 3(.6) متر وتشمل المحادثات السطحية والعامة والحديث مع زملاء العمل.

4- المنطقة العامة(Public Zone)والتي يتراوح مداها بين 12(25-) قدم أي 7(.6) متر وتشمل الحديث مع الغرباء .(Eysenck,2000,p578)

ويشير(Hull) إن هذه المسافات تتأثر بعوامل الثقافات الحضارية إذ إن تطبيق هذه المسافات يكون ملزما في الولايات المتحدة الامبريكية وبلدان أوربا الغربية قياسا بأماكن أخرى من العالم مثل أمبركا اللاتينية وبلدان حوض المتوسط والبلدان العربية التي تميل إلى إحداث مجال حيوي اقصر مما ذكر أنفا.

الإقليمية والحيز الشخصي

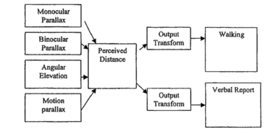
يرى(Terence)إلى إن الحيز الشخصي يتأثر بمفهوم الإقليمية(Territoriality) الذي يمثل احد من أهم اهتمامات دراسة العلاقة بين الفرد والبيئة ففي العادة يميل الشخص إلى الجلوس في المكان الذي اعتاد عليه يوميا ولاشك فانه سيشعر بالضيق إذا وجد احدهم قد جلس مكانه المعتاد وقد يطلب منه اختيار مكان آخر لأنه يعد هذا السلوك خرقا لمجاله الحيوي وبالمقابل يشعر الطالب بالضيق إذا تفاجأ بان احد زملائه جلس مكانه في المحاضرة حيث اعتاد اختيار المسافة والحيز النفسي المريح بالنسبة له.ومن هنا نعتقد إن الحيز الشخصي أو المجال الحيوي يكاد يتغلب فيه التأثير النفسي على التأثير المكاني فالناس يرفضون التدخل أو اختراق مجالهم الحيوي وتتولد عن ذلك مشاعر سلبية تودي بهم إلى إعادة تنظيم هذا المجال بما يحقق الارتياح النفسي.(Terence,1985,p202)

ويرى(Terence)إن طبيعة العلاقة تـؤدي دورا مهـما في تحديـد الحيـز الشخـصي المناسب واختيار المكان المريح للجلوس،حيث يميل الفـرد إلى انتقـاء تنظـيم معـين للحيـز الشخصي المناسب له إثناء تفاعله مع الآخرين. فعندما تكـون العلاقـة بـين الفـرد والآخـر علاقة تعاون فانه يفضل الجلوس إلى جنبه في طاولة المباحثات، وإذا كانت العلاقة مبنية على الاستقلالية في العمل فان الجلوس يكون بطريقة المقابلة المتعاكسة أي أن يجلس الأول في أقصى اليمين في حين يجلس الآخر في أقصى يسار الطرف المقابل وقد تكون وضعية الجلوس بشكل (end-to-end) إي كل فرد يجلس في نهاية المنـضدة مقابـل الآخـر، وعـندما تكـون العلاقة تنافسية فان الجلوس يكون بوضـع وجهـا لوجـه (face-to-face) أو وضـع زاويـة مقابـــــــــــل زاويـــــــــــة.(corner-to-corner) (Terence,1985,p203)

ومن هنا يمكن القول انه من غير الدقيق أن نصف العالم المحيط بنا من خلال مجالـه المـادي (الفيزيائي)فقط لان هناك مجالا (نفسيا – فيزيائيا)مبني على إدراك زماني ومكـاني للمحـيط يمثل جوهر عمليات العقل البشري ابتداءا من الإحساس(Sensation) بـالمحيط آو الحيـز مرورا بالانتباه(Attention) لمثيراته وانتقاءها وانتهاءا بالإدراك(Perception) الـذي يعنـى بتفسير معطيات الحيز ورموزه المختلفة في الموقف.وهذا يمثـل وجهـة نظـر معرفيـة مثلـت خليط إبداعي من استراتيجيات معتمدة على الملاحظة والتجريب والتقرير والتقيـيم الـذاتي والوســائل الإحــصائية مــن اجــل بحــث موضــوعات المعرفــة البيئيــة والتقيـيم البيئـي والاستجابات البشرية للتنبيهات البيئية.(Bransford,1979,p:334)

وفي هــذا الــصدد يــرى(foley) إن اختيـار الحيـز يعتمـد عـلى إدراك المجـال البصري(Space Perception Visual) حيث يشير إلى إن متجهـات المثـيرات الأحاديـة أو الثنائية تحدد بشكل كبير المسافة المدركة بصريا والتي تحـدد بـدورها المخرجـات الـسلوكية المناسبة سواءا كانت مخرجات لفظية أو حركية كما في الشكل(1) فقد نعمد إلى زيـادة مجـال الحيز أو تقليله بناءا على معطيات موقفية واعتبارية ونفسية واجتماعية وعاطفية تـتراوح بـين التقرب من الشخص المفضل مـرورا بالـسعي للحفـاظ عـلى المـسافة الممكنـة مـع الـزملاء

والأصدقاء وانتهاءا بالطلب من الأشخاص غير المريحين بالابتعاد قليلا كي لا يخترقوا الحيز الشخصي أو التحرك بعيدا عنهم للحفاظ على المسافة المريحة للحيز.(John,1997,p:73) (Eysenck,2000.p:268)والمخطط(1) يوضح ذلك:



مخطط (1) اختيار الحيز الشخصي المعتمد على نموذج إدراك المجال البصري(Space Perception Visual) كما اقترحه (foley). (John,1997,p:74) إذ أن إدراك الحيز(يتحدد في ضوء المعطيات البصرية البسيطة(ثنائية الأبعاد) والمعقدة (ثلاثية الأبعاد)التي تهتم بادراك (العمق والمسافة) حيث يتحدد من خلالها الفعل السلوكي الذي يقرره الفرد أما سلوك حركي أو سلوك لفظي.

ولعل أهم تساؤل يمكن مناقشته في هذا الصدد هو لماذا يعمد الفرد إلى تغير مكانه أو الطلب من الآخرين الابتعاد قليلا والمحافظة على المسافة الفاصلة بينهم قدر الامكان عندما يشعرون إن حيزهم الشخصي قد هدد أو اخترق؟

يعتقد الباحث وطبقا لنظرية التنافر المعرفي(Cognitive Dissonance) إن اختراق المجال هو حالة مزعجة تولد قدرا من التوتر والضيق وعدم الارتياح لدى الفرد لأنها تثير تنافرا ادراكيا عاليا بين المعارف التي يخبرها الفرد وبين ما يحصل في الواقع ،وان

عدم اتساق العناصر المعرفية المدركة هذه،وتولد فعلا دافعيا ينزع الفرد من خلاله إلى محاولة إجراء فعاليات إما سلوكية أو معرفية أو كلاهما من اجل خفض مستوى التوتر الناجم عن الاختراق غير المبرر وغير المقبول من قبل الآخرين.(Atkinson,1987,P:584)

ويتمخض عن ذلك كله أي عند(اختراق الحيز الشخصي) ردود الفعل تتمثل في ما يأتي:

1- الطواف في المجال أو الحيز (Navigation in field or Space) يميل الفرد عند اختراق مجاله الحيوي إلى القيام بفعاليات لفظية (الطلب من الآخرين عدم تجاوز المسافة المحددة بينهم) أو فعاليات سلوكية تتضمن إعادة تمثل البيئة المحيطة به لتكوين معرفة إجرائية (متضمنة صور ادراكية لمجاله الخاص وخريطة متخيلة للحيز المدرك)إذ أن خبرة الطواف(Navigation)تقود إلى المعرفة بالاتجاه بصورة سريعة ودقيقة نسبيا وهي تعني القابلية على تحديد المواقع غير المرئية في الحيز كما تعد مفيدة بشكل خاص لتقدير المواضع غير المألوفة في البيئة وتحديد موقع الفرد وحيزه فيها مع الأخذ بنظر الاعتبار مواقع الأشياء ومواقع الآخرين من حوله.

وعلى هذا الأساس فان المعرفة التي يكتسبها الفرد من خلال خبرة الطواف تساعده على إعادة تنظيم حيزه الشخصي وإيجاد حلول ومنافذ للتصرف عند اختراق هذا الحيز وتشمل هذه المعرفة سلسلة من الحركات والفعاليات الإجرائية من قبيل الانعطافات في زوايا قابلة للإدراك واختيار المسافة أو الحيز بصريا وحركيا على طول كل جزئية في السلوك ضمن مساحة الحيز ذاته وبالتالي فمن الممكن الحصول على معرفة تحليلية دقيقة تماما للحيز والمسافات التي تفصل الفرد مع الآخرين(Johns,2002,p:104) وتحقق أقصى قدر من الحفاظ على الخصوصية للحيز أو المجال الحيوي له.

2- إعادة بناء النسب المكانية ضمن مفهوم الكثافة السكانية: يولد الحشد(Crush) قدرا كبيرا من التوتر بسبب الاختراق الشديد للحيز الشخصي ويولد ردود

أفعال متفاوتة لدى الأشخاص، فزيادة عدد الأشخاص في حيز محدد يعد متغيرا فاعلا في السلوك(أطلق عليه البعض مصطلح الحشد)وهو يمثل احد أهم المثيرات التي تدفع باتجاه القيام بفعل ما لتغيير الوضع غير المريح للاختراق. وقد بينت الدراسات إن عدم تنظيم النسب المكانية في مجال ما واختلال الكثافة السكانية والاجتماعية يؤثر في السلوك بدرجة كبيرة، إذ أن زيادة عدد الأطفال في الصف أدى إلى حصول نوع من الاضطراب العاطفي والعملي في المدرسة خصوصا فيما يتعلق بالقدرة على القراءة أما بالنسبة لطلبة الجامعة فان زيادة الكثافة الاجتماعية أدت إلى حصول حالات من الانعزال الاجتماعي وعدم التعاون والشعور بفقدان السيطرة الذاتية وانخفاض الأداء. في حين لشارت إحدى الدراسات إن الكثافة السكانية للسجناء تعد مشكلة جسدية وذهنية مؤثرة في السلوك تدفع باتجاهات لإعادة تنظيم هذا المجال.(William,1980,p:203) وقد لوحظ انه عندما يكون الفرد وحيدا فان تحديد المجال أمامه يكون مربكا ومتداخلا وغير مرضي تماما من حيث إمكانية التمييز بين التداخل العقلي وغير العقلي فعلى سبيل المثال نجد إن (10) أشخاص يعيشون في منزل واحد مساحته(500)قدم مربع لا تماثل حالة(10) أشخاص يكونون في قطار مساحته (500) قدم مربع فالفرد يشعر في الحالة الثانية وكأنه بمفرده.(Bikker,1978,P:401)

طرائق دراسة الحيز الشخصي

قد سعت الدراسات العلمية إلى قياس الحيز الشخصي تجريبيا من خلال الطرائق العلمية آلاتية :

1- طريقة اختيار الكرسي(Chair Selection)حيث يطلب من المفحوص اختيار كرسي للجلوس أمام الهدف (شخص ما)وتسجل المسافة التي يختارها المفحوص بوصفها خير معبر عن الحيز الشخصي له.

2- مسافة الوقوف(Stop Distance)حيث تتم دراسة المسافة الفاصلة بين شخصين (المفحوص وشخص آخر)إثناء التفاعل الاجتماعي فيما بينهم

3- الدراسات الاسقاطية(Projective Studies)حيث يعبر المفحوص عن آرائه في مواقف يتفاعل فيها الآخرين ومن ثم تتم عملية تحليل تلك الآراء.اذ تعرض عليه مشاهد أو حوارات لأشخاص إثناء التفاعل الاجتماعي ثم يطلب منه تحديد مقدار تقريبي للمسافة الفاصلة بين المتحدثين.

4- دراسات الملاحظة الطبيعية(Natural Observation Studies)وهي أسلوب لملاحظة الأحداث وتسجيلها كما هي في حالتها الطبيعية ومنها دراسة المسافة أو الحيز الذي يختاره الناس إثناء التفاعل الاجتماعي فيما بينهم.(Hayduk,1983,p:293).

ويرى الباحث إن دراسة الحيز الشخصي من خلال الملاحظة الطبيعية لا تعطي بيانات دقيقة عن المسافة الفاصلة بين المتفاعلين فالباحث لا يقوم بعمل قياس دقيق للمسافة المذكورة وإنما يقدم قياس تقديري كيفي خصوصا إذا ما التزم بالشرط الأساس في الملاحظة الطبيعية والمتمثل بالاختباء وعدم الظهور أمام المفحوصين لضمان الحصول على الاستجابة الصحيحة.

ولهذا فان الباحث يعتقد إن أفضل طريقة أو أسلوب لدراسة الحيز الشخصي هي الدراسة الميدانية (Field Studies) بوصفها تهتم بدراسة وتسجيل السلوك الملاحظ في حقل العمل أو في وضع الحياة الحقيقية وتستخدم أساليب متعددة للحصول على المعلومات بضمنها الملاحظة الطبيعية والقياس المباشر وغير المباشر للأحداث كما هي في البيئة،كما إن الفرق بينها وبين الملاحظة الطبيعية تكمن في أن الباحث في الملاحظة الطبيعية يجب أن يكون مختفيا أو غير مرئي لضمان الحصول على الاستجابات الحقيقية للسلوك كما هو الحال في دراسة سلوك الحيوانات أما في الدراسات الميدانية فالباحث يكون مشاركا أو فاعلا أو ظاهرا على اقل تقدير،ويصطلح علماء الانثروبولوجيا على هذا النوع من الدراسات باسم

الدراسة بالمشاركة. (مايرز، 1990، ص55) وقد استخدم الباحث هذه الطريقة في قياس الحيز الشخصي كما سيتم تفصيله في إجراءات الدراسة.

وتأسيسا لما سبق فان هناك بعدين أساسيين لنمط التعامل مع البشري مع الحيز الشخصي يتحددان بالتمثيلات المعرفية (المعتقدات -الاتجاهات الايجابية والسلبية- القيم الاجتماعية -الميول والعواطف وكل ما يتعلق بالجوانب النفسية والانفعالية) والصيغ الاجتماعية الفيزيائية من قبيل (الأماكن وتأثيرها ومردوداتها الذاتية والنفسية) وقد بين (Montello) إن هذين البعدين يولدان أربعة أنواع للتعامل يقوم به الفرد في الحيز الشخصي هي:

1- الانطباعية (فعل – معرفة) حيث يقوم الفرد بتكوين انطباعات فردية معرفية وبناء (أطلس ذهني) موضوعي للاماكن في البيئة يجدد من خلاله منظومة أولية للحيز الشخصي طبقا لكل موقف يخبره.

2- التقييمية (رد الفعل – معرفة) بعد أن يتمثل الفرد البيئة وينظمها بشكل منظومة معرفية أطلس ذهني (Mental Atlas) يعمد إلى تكوين تقييم بيئي للاماكن المرتبطة بالحيز الشخصي وتطوير منظومة ردود الأفعال السلبية والايجابية (المسموح والممنوع) (المقبول والمرفوض) (المفضل وغير المفضل) لكل حالة وكل موقف.

3- العلمية (الفاعلية –السلوكية) ويقصد بها فعالية الفرد داخل الحيز حيث يبدأ بالحركة الداخلية للحيز مع إجراء سلسلة منظمة وفاعلة من عمليات التصحيح والتعديل لكل فعالية سلوكية محتملة فيه.

4- الاستجابة (الفاعلية –السلوكية) عندما يتفاضل المكان (البيئة والحيز) بالنسبة للفرد وتصبح كل أجزاءه وعناصره واضحة المعالم يبدأ التأثير المتبادل بين (الفرد والبيئة) على انه لا يوجد تسلسل افتراضي لهذه التعاملات الربعة. (Bransford,1979,p:335)(Montello,1992,p:151).

نستنتج مما سبق ان تنظيم الحيز الشخصي ليس فعالية آلية أو اعتباطية تفرضها شروط محددة بقدر ما هو عملية معرفية تتضمن تمثيل عقلي(Mental Representation) للمجال الذاتي النفسي والمجال المادي الفيزيائي المدرك من قبل الفرد. وقد أشير إلى ذلك في معظم نظريات علم النفس التي تنطلق أساسا من مفهوم التمثيل المكاني.(Mcarthar&Folino,1981,p:401)وهو يمثل شكلا من أشكال التواصل غير اللفظي يعمد من خلاله الأشخاص إيصال رسائل غير لفظية إلى الآخرين بدرجة التقارب النفسي المحتمل والممكن ضمن فعالية التفاعل الاجتماعي.على أن أي اختراق لهذا الحيز يعد أمرا غير مقبول(يعده البعض تجاوزا على ألذات) بحيث يولد تناشزا معرفيا يدفع باتجاه إجراء فعاليات سلوكية(لفظية أو حركية) من اجل خفض هذا التناشز والمحافظة على حجم الحيز وإعادة حالة التوازن السابقة.

ثانيا: كشف ألذات:(Self Disclosure)

لقد أدرك كورت ليفين(Kurt Lewin) أهمية مفهوم الكشف عن ألذات في العلاقات الاجتماعية حيث عده احد أهم بنى الشخصية من خلاله يمكن وصف الفروق الفردية بين الأفراد أو الجماعات ،مؤكدا دور التبادلية(Reciprocity) في المعلومات في التطوير التدريجي لألية الكشف عن ألذات في العلاقات الاجتماعية،حيث أشارت نتائج دراسته التي أجراها عام 1948من أن هناك فروق فردية في الشخصية بين الألمان والاميركان وان الاميركان أكثر صراحة في الحوار والمحادثة وأكثر كشفا عن ذواتهم وأكثر انفتاحا في علاقاتهم الاجتماعية مقارنة بأقرانهم الألمان.(Archer,1980,p:183) وقد استمرت محاولات تطوير مفهوم كشف ألذات بوتيرة متصاعدة حيث قام اثنان من طلبة(Lewin) وهم (Rickers)و(Ovsiankina) عام 1956 ببناء مقياس للتعرف على الفروق الفردية في كشف ألذات أسمياه سرعة الوصول الاجتماعية(Social Accessibility) أما (Polansky) فقد سعى عام 1965 إلى بناء مقياس أطلق عليه مقياس سرعة الوصول اللفظية (Verbal Accessibility)لوصف مفهوم كشف ألذات، وفي عام

1966 قدم (Altman)و(Taylor)مقياس آخر لقياس مفهوم كشف ألذات مكون من 671 فقرة موزعة على 13 مكون نفسي .(Solano,1981,p:287) ويعد(Jourard) أول من أطلق مصطلح كشف ألذات (Self Disclosure)بعد أن قوبل مصطلح اتصال الذات الحقيقية (Real Self Commucat) بمعارضة كبيرة. ويرى(Warin) عام 1983 إن مصطلح كشف ألذات يتضمن مجالات التعبير عن الانفعالات والتعبير عن الحاجة والتعبير عن الأفكار والمعتقدات والاتجاهات وأحلام اليقضة والوعي بالذات(Self Awareness) .في حين يؤكد (Crider)وآخرون عام 1986 إن هناك خمسة عوامل تقرر كشف ألذات هي:

1- التبادلية (Reciprocity)ويقصد بها الالتزام بتقديم معلومات إلى الآخرين حينما نتلقى منهم معلومات عن ذواتهم وقد أطلق(Jourard) عليه مصطلح التأثير الثنائي أو المزدوج (Dyadic Effect).(Dindiak1985,p:144) وتقوم فكرة التبادلية على مبدأ عام مفاده إن الكشف يولد الكشف (Disclosure begets Disclosure).وتتوقف كمية المعلومات المقدمة بين الأشخاص إلى حد كبير على مدى ما يكشف كل منهم للآخر علما إن الزيادة في المعلومات المقدمة عن الحد المتفق عليه ضمنيا وتبادليا يسبب عدم الشعور بالارتياح بينهم.

2- تناسب معايير الكشف للأفراد (Appropriateness Norms) حيث أن الناس يكشفون معلوماتهم للآخرين طبقا لمعايير محددة من قبيل نوعية المعلومات المقدمة وكميتها بما يتناسب مع الموقف ودرجة فهم كل منهم للمستوى العلمي والتقارب الفكري وطبيعة الآراء والاتجاهات والمعايير والقيم المشتركة بينهم .

3- الثقة بين الأفراد (Trust Between Subject) عندما لا نثق بالآخرين فلن نقوم بالكشف عن معلوماتنا ولا نجري أي عملية تبادل مهما بلغت الحاجة لذلك مخافة أن تستخدم هذه المعلومات ضدنا.

4- نوعية العلاقات (Quality of Relationship) ثمة ارتباط واضح بين نوعية العلاقة ودرجة كشف ألذات، ،فكلما كانت العلاقة متينة وقوية ومثمرة كانت

درجة الكشف أكثر وأعمق. وتقل درجة الكشف بصورة كبيرة عندما تكون العلاقة سطحية ومستوى التبادلية فيها اقرب إلى فعاليات المجاملة الاجتماعية.

5- النوع(Gender)تشير آليات التنميط الجنسي (Gender Typing)إلى أن النساء أكثر ميلا من الرجال للتعبير عن عواطفهم وانفعالاتهم وأحاسيسهم لذا فهن أميل للثرثرة والتعبير عن الذات .(السرياوي 2204وص459) (Crider,etal,1986,p:428) وقد أشارت الدراسات العلمية إن الإناث يكشفن عن ذواتهن أكثر من الذكور ويعتقد (Jourard) إن كشف الذات صعب بالنسبة للرجال لأنهم في العادة غير عاطفيين وأقوياء لذا فمن غير المتوقع منهم الكشف عن عواطفهم ومخاوفهم وهم أميل للظهور بصورة قوية أمام الآخرين.(Chaikin,1976,p:186).

نظرية النفوذ الاجتماعيSocial penetration Theory

قدم كل من (Altman)و(Taylor) عام 1973نظرية في كشف ألذات سميت بنظرية التغلغل أو النفوذ الاجتماعي والتي تؤكد بان الناس في بداية التفاعل الاجتماعي يتجهون نحو الكشف عن مساحات ضيقة جدا عن أنفسهم للآخرين أي انه يبدأون بمستوى كشف سطحي نوعا ما ثم يتغير هذا المستوى ويتوسع وتصبح عملية الكشف أكثر تلقائية حيث تزداد انسيابية التفاعل وتصبح الصداقة أكثر قوة وعمقا.ثم تأتي بعد ذلك مرحلة الصداقة الحميمة حيث تضمحل الكثير من الحواجز ويزداد البوح بالمسائل الشخصية مع قليل من التردد والحذر حتى تصل إلى مرحلة الثبات والاستقرار وفيها يكون التصريح على مستوى المشاعر الخاصة جدا.

ويرى(Altman)إن كشف ألذات هي العملية التي يحقق فيها الناس(بشكل تدريجية) التقارب والتصريح مع الآخرين من خلال ما اصطلح عليه (بالنفوذ الاجتماعي) الذي يسير وفق بعدي المساحة(العرض) حيث يشير إلى عدد المجالات التي يحدث فيها

الكشف من قبيل(المخاوف والاتجاهات والأمنيات والميول والقيم والمعايير..)والعمق الـذي يشير إلى(مستوى الكشف ودرجة الصراحة فيه)

وتقوم نظرية النفوذ الاجتماعي على فرضيات عدة أهمها ما يأتي:

1- إن كشف ألذات يكون تبادليا :حيث ادخل (Altman)و(Taylor) تعديلا على فرضية(Jourard) مفاده إن معيار التبادلية في كشف ألذات هو الذي يحدد درجة الرغبة في الكشف، فالشخص الذي يكشف عن ذاته بتفاصيل أكثر صراحة من المعتاد يشعرنا بالميل والرغبة للمبادلة،ويرى الباحثان انه حينما يكشف الناس لبعضهم البعض فإنهم يتبادلون أولا كشفا شخصيا عن شئ ما يتعلق بمجال صريح ،يقابله الآخر بالمثل عندها يزداد عمق المجالات الصريحة التي يتم الكشف عنها بالتدريج.(Watson,1984,p:130)

2- إن كشف ألـذات يكـون متـدرجا: أي أن عملية النفوذ الاجتماعي تبدأ من المستويات السطحية للتبادل وتنتهي إلى المستويات الصريحة من تبادل الكشف فالتفاعل الاجتماعي يبدأ ب(التبادل) في الموضوعات العامة (كتبادل المعلومات عن المهنة أو مكان العمل أو الإقامة..الخ)وتنتهي بالحديث عن الموضوعات الشخصية وبمستوى أكثر صراحة.

3- إن كشف ألذات يعتمد على معيار(الكلفة/ المكافأة): إذ أن التقدم في مستويات الكشف يبنى على أساس معيار المكافآت والكلفة الناجمة عن عملية الكشف وكلما تنبأ الفرد بمقدار الايجابية في هذا المعيار كلما تقدم الكشف باتجاه مستويات الكشف الصريحة.(Berkowitz,1976,p:219)

وقد حدد (Altman)و(Taylor) أربعة مراحل لتطور مستويات الكشف الصريحة هي:

أ- مرحلة التوجه(Orientation Stage):وفي هذه المرحلة يلتقي الناس ويتبادلون جزءا من معلوماتهم ويتحدثون في موضوعات عامة ويكشفون عن جوانب

سطحية من شخصياتهم ويحاولون تقديم انطباع ايجابي عن ذواتهم لدى الآخرين وبالمقابل يجمعون معلومات عن هؤلاء وتكوين انطباع ما عنهم.

ب- مرحلة الاستكشاف الوجداني(Exploratory Affective Stage) وهي مرحلة استكشافية معمقة وفعالة يحاول فيها الأفراد توسيع مجالات تبادل المعلومات لكنهم يتحدثون في القضايا ذات المستويات الشخصية المتعلقة بأنفسهم فقط.

ت- المرحلة الوجدانية (Affective Stage) وهي مرحلة يتطور فيها مستوى التبادلية ليكون أكثر عمقا وصراحة لتصل إلى مستوى الصداقة حيث يتحدث الأشخاص عن أنفسهم ويتبادلون الثناء ويمارسون النقد لبعضهم البعض على الرغم من وجود بعض العقبات الكؤود فيا بينهم ،وتتميز هذه المرحلة بتلاشي مقدار كبير من التردد في الكشف عن ألذات.

ث- مرحلة التبادل المستقر(Stable Exchange Stage) وفيها يزداد مستوى الكشف عن ألذات كما ونوعا ليصل إلى مستوى الاعتياد الشخصي على الآخر وتمثل هذه المرحلة أعمق مراحل الكشف إذ يتم الحديث فيها عن المشاعر الخاصة جدا دون شعور بالحرج أو التردد مع الآخر..(Watson,1984,p:128)

إن عمق الصراحة في كشف ألذات يمكن تشبيهها بالنظر إلى سلسلة من الدوائر متعددة الأقطار تتمحور حول مركزها (ألذات) حيث تمثل هذه الدوائر حلقات متعددة من مستويات الصراحة التي تزداد عمقا باتجاه الداخل (المركز) ويعتمد اتساع كشف ألذات على كيفية الكشف عن معلومات تتعلق بفئة معينة دون غيرها وقد اعتمد (Altman)و(Taylor) في صياغة هذا المفهوم على فكرة بنية الشخصية التي وصفها ليفين(Lewin)وطورها(Altman)و(Taylor)فيما بعد. ((Archer,1980,p:186

وتأسيسا لكل ما سبق يمكن الخروج بالاستنتاجات النظرية الآتية:

1- إن الحيز الشخصي إن هو إلا المسافة المريحة المحيطة بجسم الفرد وهو جزءا من البيئة المحيطة يتضمن تجمعا كبيرا من الأشكال والرموز والهيئات التي تتمثل في (أطلس ذهني) ذي خصوصية للفرد يعطي معلومات ثانوية وأخرى مكثفة ومركزة تؤثر بدرجة كبيرة في نمط السلوك ضمن هذا الحيز.

2- إن الحيز الشخصي هو عملية معرفية تتضمن تمثيل عقلي(Mental Representation) للمجال الذاتي النفسي والمجال المادي الفيزيائي المدرك من قبل الفرد.وقد أشير إلى ذلك في معظم نظريات علم النفس التي تنطلق أساسا من مفهوم التمثيل المكاني.(Mcarthar&Folino,1981,p:401)

3- إن الحيز الشخصي يمثل شكلا من أشكال التواصل غير اللفظي يعمد من خلاله الأشخاص إيصال رسائل غير لفظية إلى الآخرين بدرجة التقارب النفسي المحتمل والممكن ضمن فعالية التفاعل الاجتماعي.

4- يولد اختراق الحيز الشخصي أو التطفل عليه شعور بعدم القبول والارتياح تنشأ عنه حالة من التناشز المعرفي بين مدركات الفرد ومعارفه وخبراته وبين ما يحصل من خرق للحيز الشخصي في الواقع الآني.هذا التناشز يولد دافعا قويا يعمل من اجل إعادة حالة الارتياح من خلال القيام بإجراء فعاليات سلوكية(لفظية أو حركية) والمحافظة على حجم الحيز وإعادة حالة التوازن السابقة.

4- طبقا لنظرية (Altman)عام 1973 تمثل الخصوصية مفهوما مركزيا من حيث إمكانية تنظيم الحيز وآليات التجاور وترتيب الحدود بين الأشخاص .(Rob,1996,p:80) إذ تؤثر مفاهيم الحشد والزحام وخصائص الشخصية ونوعية الحوار وطبيعة الرسائل الكلامية المتبادلة في صياغة حدود الحيز الشخصي.

5- إن كشف ألذات هو العملية التي يقوم بها الشخص بالكشف عن معلومات دقيقة وصادقة عن ذاته للآخرين وهي شكل من أشكال تقديم الذاتي بقصد

التفريغ الانفعالي للضغوط والحصول على الاعتراف والمكانة وتدعيم ألذات ، ويؤدي تبادل الكشف إلى زيادة وتعزيز الثقة بالنفس والشعور بالأمان.

6- يرى(Altman)إن كشف ألذات هي العملية التي يحقق فيها الناس(بشكل تدريجي) التقارب والتصريح مع الآخرين من خلال ما اصطلح عليه (بالنفوذ الاجتماعي) الذي يسير وفق بعدي المساحة(العرض) حيث يشير إلى عدد المجالات التي يحدث فيها الكشف من قبيل(المخاوف والاتجاهات والأمنيات والميول والقيم والمعايير.)والعمق الذي يشير إلى(مستوى الكشف ودرجة الصراحة فيه).

والبحث الحالي هو محاولة لدراسة اثر كشف ألذات العالي والواطئ ومحتوى الرسائل الكلامية والجنس في الحيز الشخصي.

التجربة الأولى

الطريقة

العينة

تكونت عينة البحث من(165)طالبا وطالبة بواقع (80)طالب و(85) طالبة حيث بلغ متوسط أعمارهم (22) سنة وقد تم اعتماد الدراسة الميدانية في إجراء الدراسة إذ كلف الباحث مجموعة من المساعدين بالنزول إلى باحة الحرم الجامعي ويختاروا عينات عشوائية من الطلبة إثناء التفاعل الاجتماعي فيما بينهم ومحاولة قياس وتسجيل المسافة التي تفصل بينهم إثناء الوقوف ويتم ذلك من خلال قياس المساحة بين قدم الطالب الأول وقدم الطالب الثاني بعدها يعطي المساعد كل طالب مقياس كشف ألذات . حرص الباحث من خلالها تحقيق أقصى متطلبات السلامة الخارجية(External Validity) للتجربة التي من شأنها أن تفضي إلى تعميم صادق للنتائج من العينة إلى المجتمع ،حيث سعى للحصول على عينات مختلفة من المفحوصين للاشتراك في التجربة، كما اجتهد في تحقيق أقصى متطلبات السلامة

الداخلية(Internal Validity) للتجربة من خلال استبعاد كل المتغيرات الدخيلة التي قد تشترك(دون علم الباحث أو رغبته)مع المتغير المستقل في التأثير على المتغير التابع ،مما يؤدي إلى تشويه النتائج بحيث لا نستطيع أن نعزو التغيرات الحاصلة في المتغير التابع إلى اثر التغيير المنهجي للمتغير المستقل بكل ثقة ولهذا حرص الباحث على إجراء التجربة في الصباح لضمان توفر النشاط العقلي واستبعد حالات التفاعل التي تتضمن أكثر من شخصين التزاما بحدود البحث وتفاديا للإرباك الذي قد ينجم إثناء قيام الباحث بالقياس وعلما انه قد حصلت بعض الحالات التي رفض المفحوصين الإجابة على مقياس كشف ألذات أو حتى قياس مسافة الحيز الشخصي معتبرين ذلك نوعا من التطفل رغم إن القائم بالدراسة اخبرهم إن هذا الإجراء هو لأغراض البحث العلمي الأمر الذي حدا بالباحث احترام رغبتهم وشطب نتائج القياس وحذف درجاتهم من العينة.

أداتا البحث:

من اجل تحديد المتغير المستقل الأول وهو كشف ألذات تبنى الباحث مقياس (Jourard) الذي أعده جاسم عام(1994)بعد أن تمت ترجمته وإجراء التعديلات اللازمة على بعض مجالاته واستخراج صدق وثبات المقياس،حيث تكون من (41) فقرة موزعة على ستة مجالات هي المجال الدراسي (8) فقرات ،المجال الشخصي(9) فقرات ،مجال المال(5) فقرات،مجال الجسد(4) فقرات،مجال الآراء والاهتمامات(11) فقرة وأخيرا المجال الاجتماعي(4) فقرات.(جاسم، 1994،ص89) وقد تم عرض المقياس على عينة من الخبراء والمختصين لأخذ آرائهم حول صلاحية الأداة حيث ابدوا موافقتهم الكاملة عنها وبذلك تحقق الصدق الظاهري للأداة،أما الثبات فقد استخرج بطريقة إعادة الاختبار حيث تم تطبيق المقياس على عينة من الطلبة بلغت (40) طالب وطالبة حيث بلغ معامل الثبات0(75.) وهو معامل ثبات يمكن الركون إليه. أما أداة قياس الحيز الشخصي(المتغير التابع) فقد تكون من أداة معلمة طولها متران أعدها الباحث لقياس المسافة التي تفصل بين شخصين إثناء التفاعل الاجتماعي.ويعد هذا الإجراء أفضل وسيلة لقياس الحيز الشخصي

إذ أن الدراسات الميدانية (Field Studies) تعد طريقة جيدة لجمع أنماط مختلفة من البيانات والمعلومات خاصة عندما يكون الباحث مهتما بدراسة أنواع من السلوك لا يمكن دراسته في المختبر. وتجري الدراسات الميدانية في الميدان أي في حقل العمل أو في وضع الحياة الحقيقية. وتستخدم أساليب متعددة كالملاحظة الطبيعية والقياس المباشر أو غير المباشر أو المقابلة. (مايرز،1990،ص:55)

التصميم التجريبي:

يمثل التصميم التجريبي الهيكل أو البناء العام للتجربة وتتحدد نوعية التصميم استنادا إلى ثلاث عوامل أساسية هي:

1. عدد المتغيرات المستقلة في التجربة، وفي هذه التجربة لدينا متغيرين مستقلين الأول هو (كشف ألذات) والثاني متغير ديموغرافي هو الجنس.
2. عدد المعالجات أو الشروط المطلوبة للقيام باختبار جيد للفرضية، وفي هذه التجربة عدد معالجات المتغير الأول اثنان هما (كشف ألذات العالي)و(كشف ألذات الواطيء) ،وعدد معالجات المتغير الثاني اثنان أيضا هما (ذكور)و(إناث) .
3. طبيعة المجموعة المستخدمة في التجربة هل هي مجموعة مستقلة أم مجموعة متماثلة، وفي هذه التجربة استخدم الباحث المجموعة المستقلة.

إن التصميم التجريبي في هذا البحث هو نوع من التصاميم العاملية التي يستعمل فيها أكثر من متغير مستقل واحد ينطوي كل متغير على أكثر من شرط أو معالجة تجريبية تطبق على مجموعات مختلفة من الأفراد.

والدراسة الحالية هي نوع من الدراسات الاسترجاعية (Ex post Facto Studies) وفيها لا يتحكم الباحث بالمتغير المستقل وإنما يبحث عنه ويحاول دراسته وتصنيفه كما هو في الطبيعة من دون إجراء أي تغيير أو تعديل عليه، كما هو الحال في الدراسات التجريبية على المعوقين أو المدمنين الذين يمكن الحصول على عينات منهم في المصحات أو المستشفيات والمشخصين طبيا بأنهم معوقين أو مدمنين لكي نشركهم في

التجربة، والفرق الوحيد هنا بين الدراسة التجريبية والدراسة الاسترجاعية هو انه في الأولى أستطيع التحكم بالمتغير المستقل بينما في الثانية ابحث عنه(دراسة وتصنيف) كي أوظفه في التجربة عدا ذلك لا يوجد أي فرق بينهما. وقد سعى الباحث إلى تصنيف الأفراد ذوي كشف ألذات العالي وكشف ألذات الواطئ دون أن يجري أي تحكم أو تعديل في المتغير المستقل حيث عمد الباحث على دراسة السمة الموجودة أصلا ثم صنفها بموجب إجراءات علمية من خلال أداة البحث التي سنتطرق إليها لاحقا. وهذا النوع من الدراسات يتمتع بدرجة عالية من الدقة في ضبط المتغيرات المستقلة في التجارب وتعد جسرا بين الطريقة التجريبية وغير التجريبية إذ يقوم الباحث باستعمال السمات أو المظاهر الموجودة سلفا لتقسيم الأفراد إلى المجاميع التجريبية. (Kautowitz, 1984, p:41)وعليه فأن التصميم التجريبي المعتمد هو التصميم ألعاملي (x22) حيث أن هناك متغيران مستقلان هما مخطط الذاكرة وله مستويان (كشف ذات عالي) و(كشف ذات واطئ) ومتغير الجنس وله مستويان أو شرطان هما (ذكور) و(إناث) .وبذلك يكون عدد المجاميع التجريبية في هذا التصميم أربعة مجاميع هي:

1- المجموعة الأولى (كشف ذات عالي – ذكور).
2- المجموعة الثانية (كشف ذات عالي– إناث).
3- المجموعة الثالثة (كشف ذات واطئ – ذكور).
4- المجموعة الرابعة (كشف ذات واطئ – إناث).

الإجراءات:

تم إجراء التجربة في مجمع الكليات في باب المعظم، جامعة بغداد حيث يقوم الباحث بتوجيه المساعدين لقياس المسافة بين ساق كل شخصين من المتحدثين (سواء كانوا من نفس الجنس أو من جنسين مختلفين)بعد ذلك يطلب منهم الإجابة على مقياس كشف ألذات وترفق درجة الكشف مع درجة الحيز الشخصي معا لغرض إجراء التحليلات الإحصائية اللازمة للبحث حيث بلغ عدد العينة (165) طالب وطالبة جامعية، وقد عد

الباحث الطالب ذي كشف ذات عالي إذا كان معدل درجته في الأداة هو (المتوسط الحسابي + انحراف معياري واحد)، فيما عد الطالب كشف ذات واطئ إذا كان معدل درجته (المتوسط الحسابي – انحراف معياري واحد). وعليه فقد بلغ عدد الأفراد كشف ذات عالي (48)طالبا وطالبة شكلوا نسبة (0929,٪) من مجموع أفراد العينة الكلي ،فيما بلغ عدد الأفراد ذي كشف ذات واطئ(41) طالبا وطالبة شكلوا نسب(8424,٪) من مجموع أفراد العينة علما إن المتوسط الحسابي للعينة في كشف ألـذات بلـغ(5455,)أما الانحراف المعياري فقد بلغ(0817,)،ولكي يتم التأكد من أن هذا الإجراء يفضي إلى وجود ثلاثة مجموعات متمايزة في كشف ألذات الأولى ذات(كشف ذات عالي) والثانية ذات (كشف ذات واطئ) وثالثة تستبعد من التجربة ذات (كشف ذات متوسط)، تم استخدام أسلوب تحليل التباين من الدرجة الأولى(Winer, 1971, p:260)(One Way ANOVA) للعينات غير المتساوية للتعرف على الفروق بين المجموعات الثلاث في مخطط الذاكرة والجدول(1) يوضح ذلك

جدول (1)

تحليل التباين من الدرجة الأولى للعينات غير المتساوية للتعرف على الفروق بين المجموعات الثلاث في كشف الذات (عالي – متوسط – واطئ)

مصدر التباين	مجموع التربيعات	درجة الحرية	متوسط مجموع التربيعات	القيمة الفائية
بين المجموعات	.96 47041	2	.9823520	.529
ضمن المجموعات	.2399994	162	.12469	
		164		

من الجدول يتضح أن القيمة الفائية المحسوبة تساوي(529.) وهي اكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3.00) عند درجة حرية (1622 -) ومستوى دلالة (050.) مما يعني

أن هناك فروق ذات دلالة معنوية بين المجموعات الثلاث (كشف ألذات العالي، كشف ألذات الواطئ، كشف الذاتي المتوسط).

وبعد استبعاد مجموعة كشف ألذات المتوسط وتصنيف المتبقي إلى أربعة مجموعات بموجب متغيري كشف ألذات (عالي-واطئ) والجنس (ذكور- إناث). وقد تم قياس الحيز الشخصي(المتغير التابع) لكل فرد من أفراد العينة إثناء التفاعل الاجتماعي والتي تتضمن قياس المسافة التي تحيط بالفرد أثناء التفاعل مع الآخر داخل الحرم الجامعي في المجمع الطلابي في باب المعظم.

النتائج:

تبعا لفرضيات هذه التجربة فقد عولجت البيانات إحصائيا باستعمال أسلوب تحليل التباين من الدرجة الثانية للعينات غير المتساوية (Two Way ANOVA unequal sample) (Winer, 1971, p:290)لعينة تكونت من(89) طالب وطالبة جامعية موزعين على وفق متغيري كشف ألذات(عالي-واطئ) والجنس (ذكور - إناث). الجدول(2) يوضح ذلك

جدول (2)

المقارنة في قياس الحيز الشخصي لدى طلبة الجامعة على وفق متغيري كشف ألذات والجنس

مصدر التباين	مجموع التربيعات	درجة الحرية	متوسط مجموع التربيعات	القيمة الفائية
كشف ألذات(A)	,22819	1	2819.2	.3231
الجـــــــــنس (B)	.7402	1	402.7	.474
التفاعـــــــــل (AXB)	89 47	1	47.89	.530
الخطأ (Error)	,87653	85	90	
		88		

وقد بينت النتائج من الجدول (2) ما يأتي وتبعا لفرضيات هذه التجربة التي هي:

1- ليس هناك فروق ذات دلالة معنوية في قياس الحيز الشخصي لدى طلبة الجامعة على وفق متغير كشف ألذات (العالي – الواطئ).

وقد رفضت هذه الفرضية، إذ ظهر أن هناك فروقا ذات دلالة معنوية في الحيز الشخصي لدى طلبة الجامعة على وفق متغير كشف ألذات (العالي – الواطئ) إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة تساوي (3231,) وعند مقارنتها بالقيمة الفائية الجدولية عند درجة حرية (85-1) ومستوى دلالة (050.) تساوي4(00.) ظهر أنها اكبر من القيمة الفائية الجدولية وعند إجراء اختبار (Scheffe)للمقارنة بين درجات كشف ألذات العالي ودرجات كشف ألذات الواطئ تبين إن قيمة الاختبار المحسوبة تساوي(9730.) وهي اكبر من القيمة الجدولية لاختبار (Scheffe)عند مستوى دلالة (050.) والبالغة(963.) مما يشير إلى أن الأفراد ذوي كشف ألذات العالي لديهم حيز شخصي اقصر من أقرانهم ذوي كشف ألذات الواطئ .

2- ليس هناك فروق ذات دلالة معنوية في قياس الحيز الشخصي لدى طلبة الجامعة على وفق متغير الجنس(الذكور – الإناث).

وقد رفضت هذه الفرضية، إذ ظهر أن هناك فروقا ذات دلالة معنوية في الحيز الشخصي لدى طلبة الجامعة على وفق متغير الجنس(الذكور – الإناث). إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة تساوي(474,) وعند مقارنتها بالقيمة الفائية الجدولية عند درجة حرية (85-1) ومستوى دلالة (050.) تساوي(004,) ظهر أنها اكبر من القيمة الفائية الجدولية ، وعند إجراء اختبار (Scheffe)للمقارنة بين درجات الحيز للذكور) درجات الحيز للإناث تبين إن قيمة الاختبار المحسوبة تساوي(3184.) وهي اكبر من القيمة الجدولية لاختبار (Scheffe)

عند مستوى دلالة (.050) والبالغة (.963) مما يشير إلى أن الاناث لديهم حيز شخصي اقصر من أقرانهم الذكور .

3- ليس هناك تأثير ذو دلالة معنوية في قياس الحيز الشخصي لدى طلبة الجامعة لتفاعل كل من متغيري كشف ألذات (العالي – الواطئ) والجنس (ذكور – إناث).

وقد قبلت هذه الفرضية، إذ لم يظهر اثر ذو دلالة معنوية لتفاعل متغيري كشف ألذات (العالي – الواطئ) والجنس (ذكور – إناث)، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة تساوي (.530) وهي اقل من القيمة الفائية الجدولية عند درجة حرية (851 -) ومستوى دلالة (.050) ،مما يشير إلى أن تفاعل هذين المتغيرين لا يؤثر في المتغير التابع الحيز الشخصي.

التجربة الثانية

لما كان الحيز الشخصي يتسع أو يضيق في ظل ظروف ومتغيرات عدة منها الموقف الاجتماعي ونمط الحضارة والثقافة السائدة في المجتمع، والاتجاه نحو خرق أو عدم خرق المجال،والخصائص الشخصية للمتفاعلين ودرجة ونوع العلاقة التي تربطهم وخصوصية المكان والزمان إثناء التفاعل ونوعية الحوار ودرجة سرية وأهمية وخصوصية المعلومات المتبادلة.فان التجربة الثانية استهدفت التعرف على الفروق في قياس الحيز الشخصي لدى طلبة الجامعة على وفق متغير نوع الرسالة الكلامية أي محتوى التبليغ وطبيعة المعلومات المتداولة إثناء التفاعل الاجتماعي والتي حددها الباحث وفقا للدراسات السابقة ب(معلومات سرية للغاية)حيث يكون محتوى التبليغ سريا للغاية ويستعمل المتحدث الهمس الواطئ جدا،و(المعلومات الشخصية) حيث يكون محتوى التبليغ شخصيا ويستعمل المتحدث الحديث الخافت،و(المعلومات العامة) حيث يستعمل المتحدث النبرة العادية التي يسمعها الآخرون.

وقد تولدت لدى الباحث تساؤلات عدة بخصوص آليات تحديد الحيز الشخصي منها:

هل هناك إمكانية للتعرف على المسافات المعيارية المعتمدة للحيز الشخصي إثناء التفاعل عند طلبة الجامعة بشكل عام وبحسب الرسائل الكلامية المتداولة إثناء التفاعل بشكل خاص؟

هل أن نموذج (foley) الذي يؤكد أن تحديد واختيار الحيز المناسب يعتمد على إدراك المجال البصري (Space Perception Visual) لجملة المثيرات الفاعلة إثناء تبادل التفاعل،يمكن أن يحدد المسافة المدركة بصريا من خلال إيجاد مخرجات سلوكية لفظية أو حركية مناسبة للحيز الشخصي؟

هل يمكن وفق النموذج المذكوران نعمد إلى زيادة مجال الحيز أو تقليله بناءا على معطيات موقفية واعتبارية ونفسية واجتماعية وعاطفية تتراوح بين التقرب من الشخص المفضل مرورا بالسعي للحفاظ على المسافة الممكنة مع الزملاء والأصدقاء وانتهاءا بالطلب من الأشخاص غير المريحين بالابتعاد قليلا كي لا يخترقوا الحيز الشخصي أو التحرك بعيدا عنهم للحفاظ على المسافة المريحة للحيز؟

الطريقة العينة

تكونت عينة التجربة من (120)طالب وطالبة جامعية موزعين بالتساوي على وفق متغير الجنس بواقع (60)طالب و(60) طالبة من مختلف المراحل الدراسية . .بما يحقق أقصى درجات الاختيار العشوائي للعينة وضمان حصول السلامة الخارجية(External Validity) بالشكل الذي يفضي إلى تعميم صادق للنتائج من العينة إلى المجتمع،كما اجتهد في تحقيق أقصى متطلبات السلامة الداخلية(Internal Validity) للتجربة من خلال استبعاد كل المتغيرات الدخيلة التي قد يؤدي إلى تشويه النتائج وبالتالي لا نستطيع أن نعزو التغيرات الحاصلة في المتغير التابع إلى اثر التغيير المنهجي للمتغير المستقل بكل ثقة وقد حرص الباحث على استبعد الطلبة الذين يعانون من مشكلات صحية أو مشكلات في السمع.

أداة البحث:

سعى الباحث في قياس الحيز الشخصي (المتغير التابع)إلى استخدام نفس الجهاز المستخدم في التجربة الأولى والذي يتكون من أما أداة قياس الحيز الشخصي(المتغير التابع)فقد تكون من أداة معلمة طولها متران أعدها الباحث لقياس المسافة التي تفصل بين شخصين إثناء التفاعل حيث يتم قياس الحيز من خلال تسجيل المسافة الفاصلة بوحدة الطول(المتر والسنتمتر) بين المساعدين والمفحوص إثناء تبادل الرسائل الكلامية فيما بينهم.

التصميم التجريبي:

أن التصميم التجريبي المعتمد هو التصميم ألعاملي (x32) حيث أن هناك متغيران مستقلان هما محتوى الرسالة وله ثلاث مستويات هي معلومات(سري للغاية) و(شخصية)و(عامة) ومتغير الجنس وله مستويان أو شرطان هما (ذكور) و(إناث) .وبذلك يكون عدد المجاميع التجريبية في هذا التصميم ستة مجاميع هي:

1. المجموعة الأولى (سري للغاية – ذكور).
2. المجموعة الثانية (سري للغاية – إناث).
3. المجموعة الثالثة (شخصية – ذكور).
4. المجموعة الرابعة (شخصية – إناث).
5. المجموعة الخامسة(عامة– ذكور).
6. المجموعة السادسة(عامة– إناث).

الإجراءات:

اختار الباحث ستة من الطلبة ثلاثة من الذكور وثلاثة من الإناث للعمل كمساعدين في التجربة حيث قام بتدريبهم على كيفية إدارة الحوار كل حسب المستوى أو الشرط أو المجموعة المحددة له طبقا لمتغير الجنس في التجربة،طالبا منهم تسجيل المسافة الفاصلة (الحيز)بعد كل عملية تفاعل أو تبادل للمعلومات ، وقد تجنب الباحث القياس بين جنسين مختلفين بسبب بصعوبة هذا الإجراء.حيث استمر العمل في هذه التجربة ثلاثة اشهر اخضع

خلالها (120)طالب وطالبة لعملية القياس ،وقد اختار الباحث هذا الإجراء لصعوبة قيامه بالتجربة بنفسه بوصفه احد تدريسي القسم كما إن التقارب ألعمري وعلاقة الزمالة بين المساعدين وبقية الطلبة سهلت عملية إجراء التجربة، وبعد الانتهاء من التجربة تم جمع البيانات ومعالجتها إحصائيا.

النتائج:

تبعا لفرضيات هذه التجربة فقد عولجت البيانات إحصائيا باستعمال أسلوب تحليل التباين من الدرجة الثانية للعينات المتساوية (Two Way ANOVA equal sample) (Winer, 1971, p:233) لعينة تكونت من(120) طالب وطالبة جامعية موزعين على وفق متغيري محتوى الرسالة(سري للغاية- شخصي-عام) والجنس (ذكور - إناث). الجدول(3) يوضح ذلك

جدول (3)

المقارنة في قياس الحيز الشخصي لدى طلبة الجامعة على وفق متغيري محتوى الرسالة والجنس

مصدر التباين	مجموع التربيعات	درجة الحرية	متوسط مجموع التربيعات	القيمة الفائية
محتوى الرسالة(A)	96326	2	48163	,518038
الجنس (B)	.67792	1	7792.6	,52918
التفاعل (AXB)	.33601	2	1800.65	,4674
الخطأ (Error)	,1305	114	2.67	
		119		

وقد بينت النتائج من الجدول (3) ما يأتي وتبعا لفرضيات هذه التجربة التي هي:

1- ليس هناك فروق ذات دلالة معنوية في قياس الحيز الشخصي لدى طلبة الجامعة على وفق متغير محتوى الرسالة(سري للغاية- شخصي-عام)

وقد رفضت هذه الفرضية، إذ ظهر أن هناك فروقا ذات دلالة معنوية في قياس الحيز الشخصي لدى طلبة الجامعة على وفق متغير محتوى الرسالة(سري للغاية- شخصي-عام) إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة تساوي (518038.) وعند مقارنتها بالقيمة الفائية الجدولية عند درجة حرية (114-2) ومستوى دلالة (050.) تساوي 3(07.) ظهر أنها اكبر من القيمة الفائية الجدولية مما يشير الأفراد يختلفون في الحيز الشخصي طبقا لمستويات محتوى الرسالة.حيث إن الحيز الشخصي لمحتوى الرسالة السري للغاية كان اقصر من الحيز الشخصي لمحتوى الرسالة الشخصي ومحتوى الرسالة العام.

2- ليس هناك فروق ذات دلالة معنوية في قياس الحيز الشخصي لدى طلبة الجامعة على وفق متغير الجنس(الذكور – الإناث).

وقد رفضت هذه الفرضية، إذ ظهر فروق ذات دلالة معنوية في الحيز الشخصي لدى طلبة الجامعة على وفق متغير الجنس (الذكور – الاناث)، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة تساوي(52918,) وعند مقارنتها بالقيمة الفائية الجدولية عند درجة حرية (114 -1) ومستوى دلالة (050.) تساوي(923.) ظهر أنها اكبر من القيمة الفائية الجدولية مما يشير إلى أن هناك فروق في الحيز الشخصي على وفق متغير الجنس.ولصالح الاناث كما كشفت عنه نتائج اختبار نيومان كولز (Newman Kules) لاحقا ،إذ ظهر إن الحيز الشخصي للإناث اقصر من الحيز الشخصي للذكور

3- ليس هناك تأثير ذو دلالة معنوية في قياس الحيز الشخصي لدى طلبة الجامعة لتفاعل كل من متغيري محتوى الرسالة(سري للغاية- شخصي-عام) والجنس(ذكور – إناث).

وقد رفضت هذه الفرضية ،إذ ظهر أن هناك أثرا ذي دلالة معنوية لتفاعل كل من متغيري محتوى الرسالة(سري للغاية- شخصي-عام) والجنس(ذكور-إناث)،حيث بلغت القيمة الفائية المحسوبة (4674,)،وهي اكبر من القيمة الفائية الجدولية عند درجة حرية (-2) 114 ومستوى دلالة(050.)،مما يشير غلى أن تفاعل هذين المتغيرين يؤثر في المتغير التابع الحيز الشخصي.

ولأجل معرفة اثر كل مستوى من مستويات هذه المتغيرات في الحيز الشخصي استعمل اختبار نيومان كولز (Newman Kules) للمقارنات المتعددة،الجدول (4) يوضح ذلك.

جدول(4)

اختبار نيومان كولز (Newman Kules) * للمقارنات المتعددة لمعرفة اثر محتوى الرسالة (سري للغاية-شخصي-عام) والجنس (ذكور-إناث) في الحيز الشخصي لدى طلبة الجامعة.

محتوى الرسالة X الجنس	سري للغاية x انثى 6	سري للغاية X ذكر 5	شخصي X انثى 4	شخصي X ذكر 3	عام X انثى 2	عام X ذكر 1	الخطوات	القيمة الحرجة
الدرجة الكلية	162	269	667	904	1285	1908		

* يعد اختبار نيومان كولز(Newman Kules)احد وسائل الإحصاء المتقدم التي تستعمل في تحليل البيانات الناتجة من تحليل التباين.إذ يتم ترتيب المجاميع المتعلقة بالمتغيرات المؤثرة من الأدنى إلى الأعلى ،ثم تتم المقارنة بينها فإذا كانت قيمة الفرق بين المجاميع اكبر من القيمة الحرجة لدلالة الفروق دل ذلك على معنوية الفرق والعكس صحيح.(Winer,1971,P:648)

** الإشارة تعني إن المقارنات دالة.

,9629	6	*1746 * (,61)	*1123 * (,62)	**742 (,63)	**505 (,64)	**107 (,65)	_	
,628	5	*1639 * (,51)	*1016 * (,52)	**635 (,53)	**398 (,54)	_		
,9626	4	*1241 * (,41)	**618 (,42)	**237 (,43)	_			
,5522	3	*1004 * (,31)	**381 (,32)	_				
,4620	2	**623 (,21)	_					
	1	_						

ومن خلال تحليل نتائج الجدول (4)نستنتج الأتي:

1- إن الأفراد يختلفون في الحيز الشخصي طبقا لمستويات محتوى الرسالة.وان الحيز الشخصي لمحتوى الرسالة (السري للغاية) اقصر من الحيز الشخصي لمحتوى الرسالة الشخصي ومحتوى الرسالة أو التبليغ العام،وان الحيز الشخصي لمحتوى الرسالة الشخصي

اقصر من الحيز الشخصي لمحتوى التبليغ العام وبكلمة أخرى إن مدى الحيز الشخصي يتسع كلما زادت عمومية محتوى التبليغ أو الرسالة الكلامية.

2- يطور الإناث حيزا شخصيا اقصر من الذكور أولا وان هذا الحيز يقصر كلما كان محتوى التبليغ أكثر سرية وأهمية بمعنى إن الحيز الشخصي للتبليغ السري جدا يكون اقصر من الحيز الشخصي للتبليغ أو الرسالة الشخصية أو التبليغ العام.

3- أن جميع المقارنات بين المجاميع بدءا من الخطوة (1) حتى الخطوة (6)دالة إحصائيا لان قيمة الفرق الناتج بينها اكبر من القيمة الحرجة لدلالة الفروق وهذا يعني إن هناك فروقا معنوية بين المجاميع الستة في الحيز الشخصي وان ترتيب هذه المجاميع بحسب مدى أو مسافة الحيز الشخصي من الأدنى أو القصر نحو المسافة الأعلى أو الأطول يكون كالآتي:

أ- إن مجموعة(محتوى التبليغ السري للغاية – الإناث) تطور حيزا شخصيا اقصر من كل المجاميع الأخرى تليها مجموعة (محتوى التبليغ السري للغاية- الذكور) ثم مجموعة(محتوى التبليغ أو الرسالة الشخصي – إناث) ثم مجموعة(محتوى التبليغ آو الرسالة الشخصي – الذكور) ثم مجموعة (محتوى التبليغ أو الرسالة العام – الاناث) واخيرا مجموعة(محتوى التبليغ أو الرسالة العام – الذكور) التي تطور اكبر حيز شخصي عند تبادل الرسائل الكلامية.

مناقشة النتائج

من اجل التعرف على المسافات المعيارية المعتمدة للحيز الشخصي لدى طلبة الجامعة إثناء التفاعل الاجتماعي كان لابد من التعرف على ابرز معطيات التجربة الأولى التي لشارت إلى أن متوسط درجات الحيز الشخصي للذكور بلغ 49(89.)سم بانحراف معياري قدره(177.)في حين بلغ متوسط الحيز الشخصي للإناث (1946.)سم بانحراف معياري قدره(645.) أما الحيز الشخصي للعينة كلها ذكورا وإناثا فقد بلغ(0448.)سم،ورغم إن مديات الحيز الشخصي هذه تقع ضمن حدود المنطقة الشخصية(Personal Zone) بحسب تصنيف (Hull) للحيز الشخصي والذي حدد مداها من(45)سم إلى(21.)متر وهذه المنطقة خاصة بالأصدقاء وأفراد العائلة، إلا أننا نجد إن هذه المديات قريبة من دائرة أو حيز المنطقة

الحميمية(الودية)(Intimate Zone)التي حدد(Hull) مداها بحدود 18 انج أي 45سم وهي المسافة الخاصة بالمحبين والعلاقات الخاصة والصداقات الحميمة . مما يشير إلى أن طلبة الجامعة يطورون حيزا شخصيا فيما بينهم سواء كانوا من نفس الجنس أم من جنسين مختلفين يقع ضمن حدود المنطقة الشخصية ويقترب من حدود المنطقة الحميمية أو الودية ويبدو إن هذه المسافة تتباعد بتباعد المسافة النفسية بينهم(وهذا ما كشفت عنه نتائج التجربة الأولى)وتقترب أو تقصر بسبب طبيعة الرسائل المتبادلة ومحتواها (وهذا ما كشفت عنه نتائج التجربة الثانية). على إن هذه المسافات التي يضعها طلبة الجامعة فيما بينهم وان كانت غير مرئية، إلا أننا نلتزم بها ونستجيب لها بدقة بالغة وغالبا ما نشعر بعدم الراحة لأي اختراق للحيز المعتمد أو أي تصرف لشخص معين دون أن نستطيع تحديد مصدر الإشارة التي بدرت منه على صعيد التواصل غير اللغوي.وبكلمة أخرى إن أي اختراق للحيز الشخصي يولد حالة من التنافر المعرفي(Cognitive Dissonance) التي تولد قدرا من التوتر والضيق وعدم الارتياح لدى الفرد بسبب عدم اتساق العناصر المعرفية المدركة،وتولد فعلا دافعيا ينزع الفرد من خلاله إلى محاولة إجراء فعاليات لخفض مستوى التوتر الناجم عن الاختراق غير المبرر وغير المقبول من قبل الآخرين، وكل هذا يشير إلى إن بناء أو تكوين الحيز لا يكون فعلا اعتباطيا أو لاشعوريا أو آليا وإنما هو عملية معرفية ادراكية تتضمن معالجة للمعلومات المدركة من المجال المحيط به حيث يميل الفرد عند اختراق مجاله الحيوي إلى القيام بفعاليات أما لفظية (الطلب من الآخرين عدم تجاوز المسافة المحددة بينهم) أو فعاليات سلوكية تتضمن إعادة تمثل البيئة المحيطة به لتكوين معرفة إجرائية (متضمنة صور ادراكية لمجاله الخاص وخريطة متخيلة للحيز المدركة)أو كلاهما وان الأطلس الذهني(Atlas Mental) الذي كونه الفرد من خلال خبرة الطواف(Navigation) من شأنه أن يقوده إلى المعرفة الصحيحة والدقيقة بالاتجاهات وتزيد من قابليته على تحديد المواقع غير المرئية في الحيز كما تعد مفيدة بشكل خاص لتقدير المواضع غير المألوفة وغير المريحة له في البيئة إثناء التفاعل وتبادل الرسائل الكلامية مع الآخرين

وعلى هذا الأساس فان المعرفة التي يكتسبها الفرد من خلال خبرة الطواف تساعده على إعادة تنظيم حيزه الشخصي وإيجاد حلول ومنافذ للتصرف عند اختراق هذا الحيز وتشمل هذه المعرفة سلسلة من الحركات والفعاليات الإجرائية من قبيل الانعطافات في زوايا قابلة للإدراك واختبار المسافة أو الحيز بصريا وحركيا على طول كل جزئية في السلوك ضمن مساحة الحيز ذاته وبالتالي فمن الممكن الحصول على معرفة تحليلية دقيقة تماما للحيز والمسافات التي تفصل الفرد مع الآخرين(Johns,2002,p:104) وتحقق أقصى قدر من الحفاظ على الخصوصية.

وبموجب نموذج(foley)فان فعالية إدراك المجال البصري(Space Visual) Perception لها دور كبير في صياغة حدود ومديات الحيز الشخصي طبقا لمعطيات كل حالة أو موقف، حيث يفضي ذلك إلى تطوير مخرجات سلوكية (لفظية أو حركية)تتناسب مع متطلبات الموقف، فقد نعمد إلى زيادة مجال الحيز أو تقليله لأعتبارت نفسية واجتماعية وعاطفية تتراوح بين التقرب من الشخص المفضل مرورا بالسعي للحفاظ على المسافة الممكنة مع الزملاء والأصدقاء وانتهاءا بالطلب من الأشخاص غير المريحين بالابتعاد قليلا كي لا يخترقوا الحيز الشخصي أو التحرك بعيدا عنهم للحفاظ على المسافة المريحة للحيز.(John,1997,p:73) ولأن آليات الإدراك الإنتساني لا تتمثل أو تعالج (Processing)كل المعلومات المدركة آنيا بل تعمل على اختيار المعلومات الأكثر أهمية فيها والأكثر فاعلية في معالجة الموقف فضلا عن الاستفادة من خزين المعلومات في الذاكرة في معالجة مواقف اختيار الحيز الشخصي،فان الباحث يرى كاستنتاج نهائي إن هناك صلة وثيقة بين اختيار وتكوين الحيز الشخصي والضغط النفسي الناجم عن التناشز المعرفي الذي يخبره الفرد عند اختراق هذا الحيز وان الفرد يطور منطقتين أو حلقتين حول ذاته يحاول من خلالها منع محاولات الآخرين لاختراقها وهاتين المنطقتين هما:- المرحلتين هما:

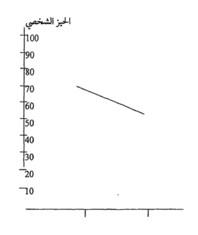
1- المنطقة الاحترازية(Cautionary Region)وتمثل الحلقة الخارجية من الحيز الشخصي وتتضمن فعاليات التجنب التدريجي للمثيرات التي تحاول أن تخترق

الحيز. وفيها يكون الفرد مراقبا وواعيا لمجمل الفعاليات العاملة ضمن الحيز ،حريصا على إبقاء المسافات المتفق عليها محترزا لأي محاولة خرق للحيز.

2- المنطقة الحرجة(Critical Region) وتمثل الحلقة الداخلية لمحيط ألذات حيث يتخذ فيها الفرد سلسلة من الفعاليات السلوكية الآنية والسريعة لتجنب التصادم أو أي اختراق للحيز الشخصي من خلال التحرك لتغيير المكان وإعادة تنظيم المسافة التي اخترقت آنفا أو من خلال الطلب من الآخرين بعدم التجاوز ومحاولة الإبقاء على المسافة المتفق عليها وفق قوانين العرف الاجتماعي المتفق عيها ضمنا.

لقد كشفت نتائج التجربة الأولى إلى ما يأتي:-

1- إن هناك فروق ذات دلالة معنوية في قياس الحيز الشخصي طلبة الجامعة على وفق متغير كشف ألذات (العالي –الواطئ).وأن الأفراد ذوي كشف ألذات العالي يطورون حيزا شخصيا اقصر من أقرانهم ذوي كشف ألذات الواطئ) . والشكل(1) يوضح ذلك



(كشف ألذات العالي) (كشف ألذات الواطئ)

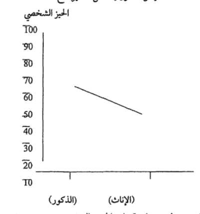
شكل رقم(1)متوسط درجات قياس الحيز الشخصي بحسب متغير كشف ألذات(العالي-الواطئ) وتشير نظرية النفوذ الاجتماعي ل(Altman)و(Taylor) إلى أن كشف ألذات هي العملية التي يحقق فيها الناس(بشكل تدريجي) التقارب والتصريح مع الآخرين من خلال ما اصطلح عليه (بالنفوذ أو التغلغل الاجتماعي) الذي يسير وفق بعدي المساحة(العرض) المتمثل بعدد المجالات التي يحدث فيها الكشف من قبيل(المخاوف والاتجاهات والأمنيات والميول والقيم والمعايير.)والعمق المتمثل في(مستوى الكشف ودرجة الصراحة فيه)(Watson,1984,p:130) وطبقا ل(Maherabian) فان كشف ألذات

يمكن أن يعبر عنه من خلال الاتصال غير اللفظي التي تشمل حركة العيون ومنظرها وتعابير الوجه والتلامس والمسافة المختارة مع الآخرين (الحيز الشخصي) أثناء التفاعل ،كما إنه يعد وسيلة فعالة لتقليل المسافة بين الأشخاص أو إنشاء العلاقة أو منعها وان المعايير الاجتماعية هي التي تحدد الشروط التي بموجبها تتم عملية الملامسة واختيار الحيز الشخصي المناسب.(Jourardk1971bkp:79) (Chikink1976) ولهذا فان التجربة تخرج بنتيجة نهائية مفادها انه كلما زاد مستوى كشف ألذات قل الحيز الشخصي بين المتفاعلين إثناء التفاعل الاجتماعي. وان الكشف العالي يفضي إلى تكوين حيز شخصي اقصر بدلالة معنوية من الكشف الواطئ.وذلك لان الناس في بداية التفاعل الاجتماعي يتجهون نحو الكشف عن مساحات ضيقة جدا عن أنفسهم للآخرين يسمى اصطلاحا ب(مستوى الكشف السطحي) وفيها يكون الحيز الشخصي طبقا لـرأي(Hull) في المنطقة الاجتماعية Social (Zone)التي تتراوح مساحتها بحدود12()قدم أي 3(6.) متر وتشمل المحادثات السطحية والعامة والحديث مع زملاء العمل ثم يتوسع مستوى الكشف ويصبح أكثر تلقائية حيث تزداد انسيابية التفاعل وتصبح الصداقة أكثر قوة وعمقا ليدخل الحيز الشخصي المنطقة الشخصية(Personal Zone) والتي يتراوح مداها بحدود بين18() انج و4()أقدام أي بحدود 1(.2)متر وهي خاصة بالأصدقاء وأعضاء العائلة. تأتي بعدها مرحلة الصداقة الحميمة حيث تضمحل الكثير من الحواجز ويزداد البوح بالمسائل الشخصية مع قليل من التردد والحذر حتى تصل إلى مرحلة الثبات والاستقرار وفيها يكون التصريح على مستوى المشاعر الخاصة جدا ليدخل الحيز الشخصي المنطقة الحميمية أو الودية Intimate (Zone)التي تتراوح مساحتها بحدود 18() انج أي (45)سم وهي المسافة الخاصة بالمحبين والعلاقات الخاصة والصداقات الحميمة . (Eysenck,2000,p578)

إن هذه المسافات وان كانت تتأثر بعوامل الثقافات الحضارية إلا إن مدياتها ومراحلها أو مناطقها واحدة خلا المسافات المعتمدة في هذه الحضارة أو تلك وعلى العموم فان نتائج البحث تساوقت واتفقت مع نتائج الدراسات السابقة التي أكدت على إن وبلدان حوض

المتوسط والبلدان العربية التي تميل إلى إحداث مجال حيوي اقصر من المجال الحيوي في الولايات المتحدة الاميركية وبلدان أوربا الغربية.

2- هناك فروقا ذات دلالة معنوية في الحيز الشخصي لدى طلبة الجامعة على وفق متغير الجنس(الذكور – الإناث). وان الإناث يطورون حيزا شخصيا اقصر من أقرانهم الذكور لأنهن يمارسن كشفا للذات أكثر من الذكور والشكل (2) يوضح ذلك.



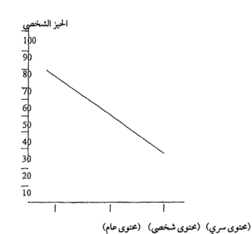
شكل رقم(2)متوسط درجات قياس الحيز الشخصي بحسب متغير الجنس(الذكور- الإناث) وهي نتيجة تتساوق مع ما أشارت إليه عديد الدراسات التي كشفت إن الإناث يكشفن عن ذواتهن أكثر من الذكور حيث أشار(Cozby)في مراجعته للأدبيات إن ما من دراسة ذكرت كشفا إلا أشارت إلى هناك أن فرقا لصالح الإناث. (
(Cozby,1973,p:76

وبالتالي فان الإناث يطورن مسافات اقصر للحيز الشخصي مقارنة بالذكور.وطبقا لرأي (Hull) فان الإناث اقرب إلى التفاعل في المنطقة الحميمية أو الودية مقارنة بالذكور الذين يكونون اقرب إلى التفاعل في المنطقة الشخصية.(Eysenck,2000,p578)

3- ليس هناك تأثير ذو دلالة معنوية في قياس الحيز الشخصي لدى طلبة الجامعة لتفاعل كل من متغيري كشف ألذات (العالي – الواطئ) والجنس(ذكور – إناث).

مما يشير إلى أن تفاعل هذين المتغيرين ليس هما المتغيرات الأكثر أهمية في تحديد الحيز وإنما هناك عوامل ومتغيرات أخرى لها دور في عملية تحديد الحيز من قبيل الموقف الاجتماعي ونمط الحضارة والثقافة السائدة في المجتمع الاتجاه نحو خرق أو عدم خرق المجال،الخصائص الشخصية للمتفاعلين ودرجة ونوع العلاقة التي تربطهم وخصوصية المكان والزمان إثناء التفاعل ونوعية الحوار ودرجة سرية وأهمية وخصوصية المعلومات المتبادلة فيما بينهم .فالحيز الشخصي ما هو إلا فقاعة تغطي أجسامنا في مركزها تلك الفقاعة غير مرئية لكنها محسوسة، ومتفق عليها ضمنا في مجرى السلوك اليومي،دون أن تفارقنا حللنا (بيز،2005،ص18)

4- هناك فروقا ذات دلالة معنوية في قياس الحيز الشخصي لدى طلبة الجامعة على وفق متغير محتوى الرسالة(سري للغاية- شخصي-عام) مما يشير إلى أن الأفراد يختلفون في الحيز الشخصي طبقا لمستويات محتوى الرسالة. والشكل 3() يوضح ذلك



شكل رقم(3)متوسط درجات قياس الحيز الشخصي بحسب متغير محتوى الرسالة(سري للغاية-شخصي- عام)

ويظهر من الشكل أعلاه إن الحيز الشخصي لمحتوى الرسالة (السري للغاية) اقصر من الحيز الشخصي لمحتوى الرسالة الشخصي ومحتوى الرسالة أو التبليغ العام،وان الحيز الشخصي لمحتوى الرسالة الشخصي اقصر من الحيز الشخصي لمحتوى التبليغ العام وبكلمة أخرى إن مدى الحيز الشخصي يتسع كلما زادت عمومية محتوى التبليغ أو الرسالة الكلامية. فعندما يكون موضوع الرسالة ومحتواها سريا فان (الكشف) عنها يحتاج إلى (تبادلية) في تقييم وتقدير أهمية وسرية المعلومة المقدمة لذلك فان المجال الحيوي يقصر ويضيق تبعا لسرية الرسالة وأهميتها في ذات الوقت. ويرى(Terence)إن الفرد يميل إلى

اختيار وانتقاء تنظيم معين للمجال أو الحيز الشخصي المناسب له إثناء تفاعله مع الآخرين. فعندما تكون العلاقة بين الفرد والآخر علاقة تعاون فانه يفضل الجلوس إلى جنبه وان محتوى الرسالة له أثرا كبيرا في تحديد هذا الحيز على أن الباحث لا يتوقع حصول هذه المسافة من الحيز عندما تكون العلاقة بين المتفاعلين علاقة مبنية على التنافس أو الاستقلالية في العمل. (Terence,1985,p203)

5- هناك تأثير ذو دلالة معنوية في قياس الحيز الشخصي لدى طلبة الجامعة لتفاعل كل من متغيري محتوى الرسالة(سري للغاية- شخصي-عام) والجنس(ذكور – إناث).

إذ ظهر أن تفاعل متغيري محتوى الرسالة(سري للغاية- شخصي-عام) والجنس(ذكور-إناث)اثر في المتغير التابع الحيز الشخصي كما تم وصفه وتفسيره في اختبار(Newman Kules) للمقارنات المتعددة.

استنتاجات البحث

في ضوء التساؤلات النظرية التي طرحها البحث والفرضيات التي تحرى عنها في التجربتين الأولى والثانية وطبقا للنتائج التي خرج بها البحث يمكن صياغة الاستنتاجات الآتية:

1- إن طلبة الجامعة يطورون حيزا شخصيا فيما بينهم يقع بحسب تصنيف (Hull) ضمن حدود المنطقة الشخصية(Personal Zone) وهي المنطقة الخاصة بالأصدقاء وأفراد العائلة.واقرب ما يكون إلى حدود المنطقة الودية المنطقة الحميمية(الودية)(Intimate Zone)التي تتراوح مساحتها بحدود 18() انج أي (45)سم وهي المسافة الخاصة بالمحبين والعلاقات الخاصة والصداقات الحميمة (Eysenck,2000,p578).

2- هناك صلة وثيقة بين اختيار وتكوين الحيز الشخصي والضغط النفسي الناجم عن التناشز المعرفي الذي يخبره الفرد عند اختراق هذا الحيز في أي عملية تفاعل يقوم بها الشخص.

3- يطور طلبة الجامعة منطقتين أو حلقتين حول الذات يحاولون من خلالها منع الآخرين لاختراق الحيز الشخصي وهاتين المنطقتين هما المنطقة الاحترازية (Cautionary Region)وتمثل الحلقة الخارجية من الحيز والمنطقة الحرجة (Critical Region) وتمثل الحلقة الداخلية لمحيط الذات حيث يتخذ فيها الفرد سلسلة من الفعاليات السريعة أي اختراق للحيز.

4- أن مستوى كشف الذات لدى طلبة الجامعة بما يقتضيه من تبادلية في تداول المعلومات وفقا لمعطيات الكشف الشخصي يفضي إلى تطوير نمط من فعاليات المعالجة المعرفية لخصائص الموقف البيئي التي من شانها أن تحدد مدى من المسافة المريحة لتبادل المعلومات بين الأفراد. وكلما زاد مستوى التفاعلية والكشف كلما قصرت المسافة المريحة للحوار وقل الحيز الشخصي بين الطلبة.

5- يؤدي الحوار المتبادل لدى طلبة الجامعة وطبيعة أو محتوى الرسالة الكلامية إلى اعتماد مسافة محددة للحيز الشخصي وكلما كانت الرسالة أكثر سرية كلما قصر الحيز الشخصي وقلت المسافة المريحة لتبادل المعلومات.

6- إن آلية تحديد الحيز الشخصي لا تخرج من دائرة عملية معالجة المعلومات(Processing Information) في إطار منظومة العلاقة بين الإنسان والبيئة وهي أكثر من مجرد أسلوب أو طريقة في تنظيم للمجال المحيط بالفرد،بل تعد عملية تصنيف منظم للمدركات البيئية المحيطة وفق سياقات عقلية عالية الدقة والتعقيد تتضمن تحديد أبعاد الأجسام المحيطة وتقدير المسافات بينها وبين الذات.

7- على الرغم من أن(Jourard) منظر مفهوم كشف الذات هو من أصحاب المدرسة الإنسانية إلا انه استقى الكثير من الأفكار من نظرية النفوذ الاجتماعي (Social Penetration Theory)) وهي من نظريات المجال (Field Theory)،

علما إن كتابات (Lewin)الأولى قد اعتمدت واشتقت من المفاهيم الظواهرية والإنسانية.

8- يعتمد نموذج (Foley) في اختيار الحيز يعتمد على إدراك المجال البصري(Space Perception Visual) حيث يشير إلى إن متجهات المثيرات الأحادية أو الثنائية تحدد بشكل كبير المسافة المدركة بصريا والتي تحدد بدورها المخرجات السلوكية المناسبة سواءا كانت مخرجات لفظية أو حركية وهذه العملية تعتمد على كل من ذاكرة الفرد حول الأشكال المدركة في البيئة بضمنها الصور الذهنية المخزونة في الذاكرة.

المصادر

1-آن، مايرز (1990):"علم النفس التجريبي"، ترجمة د.خليل ألبياتي، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مطابع دار الحكمة للطباعة والنشر.

2- بيز،آلان(2005):"لغة الجسد،الإيماءات والحركات"،ترجمة د.عبد الهادي غلاييني،دمشق،دار الإيمان للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة.

3- جاسم،احمد لطيف(1994):"كشف الذات وعلاقته بالكآبة لدى طلبة" الجامعة،رسالة ماجستير غير منشورة،كلية الاداب،جامعة بغداد.

4- جورارد،سدني،ولندزمن،تيد(1988):"الشخصية السليمة"،ترجمة د.حمد دلي الكربولي و د.موفق الحمداني،بغداد،مطبعة التعليم العالي،جامعة بغداد.

5- جورارد،سدني(ب ت):"الشخصية بين الصحة والمرض"،ترجمة د.حسن الفقي،ود. سيد خير الله،القاهرة،مكتبة الانجلو المصرية.

6- الحمداني،موفق(1982)" اللغة وعلم النفس" ،الموصل،جامعة الموصل،مديرية دار الكتب للطباعة والنشر.

7-الحمداني ،موفق،واخرون(1989):" قراءات في نظريات التعلم"، بغداد، دار الشؤون الثقافية العامة

8- دافيد وف،لندا ل(1983):"مدخل علم النفس"،ترجمة د. سيدالطواب وآخرون،دار ماكجروهيل للنشر،القاهرة.

9- الريماوي، محمد عودة، وآخرون(2004):"علم النفس العام"، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

10-Allen,G.L;Siegel,A.W.&Rosinski,R.R.(1978):'The role of Perceptual context in structuring spatial_knowledge" J. Of. Experimental Psychology, vol(4),p:617.

11-Archer,R,L(1980): "Self-disclosure" in Wegner, D, Myallacher, R,R:the self in social psychology, New York, Oxford University Press. 12-Atkinson,R,L&Others(1987):"Introduction To Psychology" Harcourt Brace Jovanovich International Edition, San Diego.

13-Berkowitz, L. Walster, E.(1976):"Advances in experimental social psychology", vol(9), New York academic press .Inc.

14-Bikker,S.R.(1978):"Visual Learning, Thinking and communication". Academic Pressing, New York.

15-Blak,D.J(1981):"Cognitive Maps in virtual environments" J. Of Cognitive Psychology, Vol(13),No(1).

16-Bransford,J.D.(1979):"Human cognition: Learning, Understanding and Remembering" .Weds worth Publishing Company, California. 17-Chaikin,A,L, Derlega,V,(1976):"Self-Disclosure", in, Thibuat j& Others, Contemporary topics in social psychology, London,Silver Burdett company. 18-Cozby,P.C(1973):"Self-disclosure" A literature review psychological Bulletin,(79),No(2),pp:73-91.

19-Crider,A,B&others(1986):"Psychology", London ,scott, foreman and company,2ed. 20-Dindia ,K,(1985):"A functional approach to self-disclosure" ,in Street, R,: Sequence and pattern in communicative behavior, London, Edward,A,published.

21-Eysnek,W,M(2000):"Psychology A students Handbook". Psychology Press.UK.
22-Goodwin,C,j(1999):"A History of Modern Psychology", John Wiley& Sons, Inc.
23-Hayduk ,L.A,(1983):"Personal Space :Where we now stand". Logical Bulletin,94,pp:(293-335)
24-Hoffman,J.F.& Vandermeer,E.(1982):"Cognitive Research in Psychology".North-Holland com. New York.
25-Hoyenga,K,B.& Hoyenga,K.T(1984):"Motivational Explanations of behavior".California,Wadsworth,Inc.
26-Hull,E,T.1959:"The Silent Language" .NY:Doubleday, in Jeremy,N,&Others(2001)"Equilibrium Theory Revisited:Mutual Gaze and Personal Space in Virtual Environments. Massachusetts Institute of Technology,vol(10),No,(6).
27-James,A,R&Lawrenece,M,W(1982):"Environmental Psychology"J,of,Annual Review of Psychology, California,U.S.A.
28-Jeremy,N,&Others(2001)"Equilibrium Theory Revisited:Mutual Gaze and Personal Space in Virtual Environments".Massachusetts Institute of Technology,vol(10),No,(6).
29-John,Wp,&Jack.M,L(1997):"Comparison of Two Indicators of Perceived Egocentric Distance Under Full-Cue Conditions". J, Of, Exprimental Psychology,Vol(23),No(1),pp:(72-85).
30-Johns,C.(2002):"Cognitive maps in virtuaul environments

:Facilitation of learning through the use of innate spatical abilities" Dep.Of.Psychology,University of Cape Town.

31-Jourard,S.M.(1971)a:"The Transparent self", Van Nostrand Reinhold company, New York.

32-Jourard,S,M(1971)b:"Self-disclosure,An experimental analysis of the transparent self", New York, John Wiley & sons,inc.

33-Kautowitz,B,H&Henry,L,R(1984):"Experimental Psychology", West Publishing CO, New York.

34-Ittelson,W,H.:(1973)"Environment and cognition"Harcourt Brace Jovanovich, New York.

35-Mcarthar,L,Z&Folino,e.(1981):"Individual differences in cue utilization on spatial tasks"J. F Perceptual and motor skills,Vol(52).

36-Montello,D,R,(1992):"Characteristics of Environmental spatial cognition" University of California press.

37-Neal,A,G.(1983):"Social Psychology, A sociological perspective" Canada, Addison Wesley publishing company, inc.

38-Patrich,P. & Jean,p.(1986)"How do we locate ourselves on a map: A method for analyzing self –location processes". J. of Acta Psychology vol(61).

39-Patterson,M,L(1995):"Invited article: A parallel process model of nonverbal communication". Journal of Nonverbal Behavior, vol(19),pp(3-29).

40-Pinker,L,P.(1980):"Environmental differentiation and familiarity

as determinants of children's memory for spatial location,Washington university.

41-Rob,k.&Brian,R,G.(1996):"Embedded interactive concept maps in web documents" Proceedings of Web Society, SanFrancisco ,U.S.A.

42-Rovert,J,(1985):"Spatial Cognition: The structure and development of mental representations of spatial relation". McGraw-Hill Inc ,New York.

43-Solano,C.H.(1981):"Sex Differences and Taylor-Altman Self-disclosure Stimuli", Journal of Social Psychology(115), p:287.

44-Stiles,W,B&etal(1992):"Disclosure and anxiety", Journal of Personality and Social Psychology(63),6.pp:980-988.

45-Stokols,D(1978):"Environmental Psychology" J,of,Annual Reviews,inc,Vol(29),California.

46-Terence,R.M,(1985):"People Organizations", International Student edition, McGraw-Hill Inc ,New York.

47-Watson,D,L,&others(1984):"Social Psychology", Science and application, Glenview, Illinois, scott,foresman and company.

48-Wickelgrem,J91979):"Attention organization and consciousness" G.P. Press, Washington University.

49-William,A.j& Virginia,P.F(1980):"Test for effects of visual and position" J.of Perceptual and motor skills,Vol(50).

50-Wrightsman,l,s&Deaux,k.(1981):"Social Psychology in the 80" S,Califorrnia,Wadsworth, inc,3 ed.

51-Winer,B,(1971):"Statistical principles in experimental design" 2ed. McGraw-hill, New York.

الاعتقاد بعشوائية العالم
وأثره في فقدان الأمل

الاعتقاد بعشوائية العالم وأثره في فقدان الأمل

المقدمة

الإنسان لا يتحمل حالة الغموض واللامعنى،فهو في سعي دائم لإضفاء المعنى لما لا معنى له من الأشياء،هذا ما أدركناه في بواكير المرحلة الجامعية فسر قليلا من هواجز الطفولة حيث اختلاط مشاعر الخوف والحيرة والقلق التي انتابتنا ونحن نقف فاقدي الأمل والإرادة أمام إشكاليات الأحكام العشوائية وغير العادلة، ذلك أن فرص الرفض والقبول للمخرجات السلوكية غير واضحة وحدود الأحكام متداخلة حينا ومتباينة حينا آخر فما هو مقبول الآن قد لا يكون كذلك في وقت آخر وما نتفق عليه اليوم نختلف فيه غدا.وقد ولدت هذه الإشكاليات أسئلة لا حصر لها بخصوص الاعتقاد بعدالة العالم من جهة وإمكانية التحكم بالسلوك والأفعال من جهة أخرى. وعمق هذا التوجه كم الانتهاكات للحقوق الشخصية على المستوى الاجتماعي والنفسي والاقتصادي والصحي والثقافي ،حيث أفضت كل هذه الفوضى العارمة كما هو فعلها في الغالب إلى توليد استنتاجات بعضها منطقي عقلاني وآخر غير منطقي ولاعقلاني يقع في حيز (الوهم) فعندما نفقد القدرة على التحكم بمصائرنا نكون قد فقدنا الأمل وعندما نعجز عن تطوير منظومة ثابتة ومستقرة من الأحكام الأخلاقية ذات المخرجات التكيفية نكون قد فقدنا الدافع الأخلاقي لمعالجة مشكلات الواقع.

ولأن الإنسان في حاجة ماسة لان يجد تفسيرات مقنعة بشأن العالم المحيط به؟ فهو في حالة نزوع دائم لإضفاء التفسيرات (بصرف النظر عن عقلانيتها أو عدم عقلانيتها) كي يفسر ما هو غامض ومبهم من الأمور.فقد أشار (Abramson)إلى أن الأفراد العاديين غير المصابين بفقدان الأمل غالبا ما يكشفون عن حالة من الوهم في التحكم (Illusion of Control) فيؤمنون فعلا بإمكانيتهم في التحكم بنتائج لا سيطرة لهم عليها واقعيا(Abramsonetal,2002p:272)لهذا فان عدد غير قليل من علماء النفس يرون أن الناس يمارسون نوعا من التحريف الدافعي لتفسيركم العشوائية السائدة في الأحكام؟

ويعطيهم اعتقاد ما بأنهم يمتلكون حيزا يمكن من خلاله التحكم بنتائج لا سيطرة لهم عليها في الواقع؟ ويعمل هذا التحريف ذي الوظيفة التكيفية على حماية الاتساق الذاتي للفرد.

وتتفق الأطر النظرية على اختلاف مشاربها من أن الناس يطورون نزعة ايجابية للسعي نحو تحقيق عالم عادل (غير عشوائي) بوصفه ضرورة تكيفية يروم من خلالها تحقيق أمنه النفسي والاجتماعي الآني والمستقبلي،وضمان وحدة الاتساق المعرفي الذاتي.غير إن هذه النزعة لم تتحول إلى سلوك فعلي له أبعاده الواقعية في عالم اليوم فهناك التعارض ألمصلحي والأنانية الذاتية التي تحول دون تحقيق هذه النزعة ذلك إن تحقيق العدالة يحتاج إلى إدراك ذاتي ومعرفي مستقر مرتبط بعقلانية عالية على مستوى النظم الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والأيديولوجية.إذ أن التوجهات غير المتسقة أو المتعارضة للأنظمة المذكورة تخل على الدوام في صيرورة وديمومة واستقرار الأنظمة التكيفية للذات وتجعل منها ضحية لعشوائية مقيتة تخنق التطلعات وتعيق التوقعات الصائبة للمستقبل المنظور على اقل تقدير مما يصيب الفرد بنوع من فقدان الأمل بالحاضر والمستقبل على حد سواء.(نظمي،2001،ص83)

ولعل من أهم مرتكزات مفهوم الأمن النفسي هو حاجة الناس للاعتقاد بأنهم يعيشون في عالم يحصلون فيه على ما يستحقونه على وجه العموم وبدون هذا الاعتقاد ذي الوظيفة التكيفية فمن الصعب عليهم متابعة أهدافهم الآنية والمستقبلية على حد سواء. فالناس بحاجة لن يعتقدوا أنهم يعيشون في عالم منظم وعادل وغير عشوائي يمارسوا فيه حياتهم اليومية بشعور من الثقة والأمل وتوقع المستقبل وتأسيسا على ذلك فإنهم يعزون أسباب الأحداث وتفسيرها بموجب هذا الاعتقاد بما يتناسب مع رؤيتهم للعالم المحيط. (Lerner&Miller,1978,p:1030)

وتشكل التفسيرات السببية للأحداث المحيطة بهم احتمالات تعبر عن دافعية لتأسيس منظور نفسي مستقر في بيئتهم فأما الإقرار بوجود العشوائية والظلم والفوضى في موقف معين ينزعون من خلاله إلى استعادة العدالة التي انتهكت أو الإقرار بالعجز والمحدودية في المواجهة رغم اعتقادهم بالفوضى وأما تطوير اعتقاد لإسباغ نوع من التبرير الناشئ من

الاعتقاد بأنهم يستحقون ما يواجهونه وعلى هذا الأساس يصبح الاعتقاد بعدم عشوائية العالم وهما وليس حقيقة.ويشير الإقرار الأول إلى نزوع الفرد لاستخدام استراتيجية عقلانية للتعامل مع الفوضى والعشوائية والظلم يتمثل في محاولة منع حصوله أو الحد من آثاره بأساليب تعويضية أو الإقرار بالمحدودية في منع حدوثه.أما الإقرار الثاني فهو يشير إلى اللجوء إلى استراتيجية غير عقلانية تشكل في أساسها نوعا من الدفاعات النفسية كالإنكار ومحاولة تفسير الأحداث تفسيرا من شانه أن يقلل من وطأة الشعور بهذه الفوضى.(Lerner,1998,p:254)

غير أن التفسيرات السببية الواردة للأحداث لا تسير وفق هذا النسق دائما لان تطور ونشوء فكرة الاستحقاق لدى الناس تتبلور طبقا لنمط الحضارة السائد المؤطر لجوانبها المتعددة بما تخوله من حق الموازنة بين المدخلات والمخرجات السلوكية فعندما تتسع دائرة المعارف عند الطفل تتبلور لديه منظومة من المفاهيم التفسيرية ذات أبعاد وظيفية وموقفية على حد سواء يصبح مدفوعا من خلالها لتنظيم بيئته المحيطة وفق نسق منظم غير عشوائي هذا التنظيم يولد لديه اعتقادا شخصيا بأنه والآخرين يتفقون على نفس الأحكام ويخضعون لذات المنطق الخلقي فهو يتوقع مثلا انه والآخرين عموما يحصلون على ما يستحقونه دائما.وسرعان ما يتعرض هذا الاعتقاد للانتهاك حينما يجد إن كثير من الناس لا يأخذون ما يستحقون أو إن هناك من اخذ ما لا يستحق مما يشير إلى إن مفهوم العدالة المتأصلة(Immanent Justice) التي بلورها الطفل قد انتهكت وشابها التشويه والتحريف وتحول العالم (المنظم ادراكيا) إلى واقع مرير محير تسوده العشوائية والفوضى(Piaget,1960,p:315)

وتشير نظرية التناشز المعرفي(Cognitive Dissonance) ل(Leon Festinger)إن العناصر المعرفية(Cognitions) غير المتسقة فيا بينها تولد حالة نفسية غير سارة تؤدي إلى سلوكيات يراد بها تحقيق الاتساق ذي الأثر النفسي السار. وهذا التناشز (Dissonance) ينخفض إذا ما اعتقد الشخص بان جهوده ستؤدي إلى المخرجات المطلوبة أما إذا حدث

العكس فان ارتفاعه يولد ضغطا(Pressure) باتجاه اختزال او تخفيف التوتر الناجم عن حالة عدم الاتساق، ويتناسب مقدار هذا الضغط طرديا مع كمية التنافر الحاصلة. فالتنافر هنا يعمل عمل الحاجة غير الملباة التي تثير التوتر والقلق حتى يتم اكفائها أما عن طريق تغير العناصر المعرفية غير المتسقة أو من خلال إضافة عناصر معرفية جديدة إليها.(Festinger,1968,p:18) وهنا يظهر واضحا حجم الضغط النفسي الذي يقع فيه الناس الذين يخبرون حالة العشوائية والفوضى. فمن الصعب ان يلزم الفرد نفسه بمتابعة الأهداف بعيدة المدى أو حتى متابعة سلوكه الاجتماعي المنظم في الحياة اليومية مادام الاعتقاد بعشوائية العالم لا يؤدي وظيفته التكيفية(Adaptive) لدى الفرد فالناس يقاوموا بشدة التخلي عن هذا الاعتقاد ويمكن أن يضطربوا بشدة إذا ما واجهوا دليلا مفاده إن العالم غير عادل أو غير منظم.(Lerner&Miller,1978,p:1030)

وقد نشا مفهوم الاعتقاد بعدالة العالم من منظور دافع العدالة الذي طوره(Lerner)حيث افترض عام 1980 وجود عالمين في اعتقادات الناس احدهما عالم عادل (Just) يكافأ فيه الأخيار ويعاقب فيه الأشرار والثاني ظالم (Unjust) لا يكافأ فيه الأخيار بل يعاقبون أيضا ويربح فيه الأشرار في النهاية.(Lerner,1980,p:245) وبمرور الوقت أظهرت نتائج العديد من الدراسات أن الاعتقاد بالظلم لا يعني الاعتقاد بالعدالة وفق ما تقيسه المقاييس التي أعدت لهذا الغرض. وقد أوحت هذه النتائج إلى الباحثين البريطانيين(Furham&Procter) عام 1989 لافتراض مفاده إن هناك عالما ثالثا إلى جانب العدالة والظلم لا هو بعادل ولا بظالم بل هو عالم عشوائي(Random) قد تكافأ فيه الأفعال الخيرة حينا وتهمل أو تعاقب حينا آخر كما إن الأفعال الشريرة أو السيئة لها فرصة متساوية لكي تعاقب أو تهمل أو حتى تلاقي الاستحسان. والحقيقة إن هذا الافتراض عالج مشكلة الدرجة المتوسطة(Midpoint)على مقاييس الاعتقاد بعدالة العالم إذ اعتبروها إشارة إلى اعتقاد المفحوص بأنه لا يميل إلى الاعتقاد بظلم العالم كما لا يميل إلى الاعتقاد بعدالته بل إن العالم ما هو إلا وجود عشوائي (Furham&Procter,1989,p:378)

لقد بينت نتائج دراسات علم النفس المعرفي إلى إن الناس يوظفون أنموذجين في عملية معالجة المعلومات(Processing Information) الأول يتضمن تطوير نظام ما قبل شعوري (Preconscious System) يعمل على ترميز المعلومات الحسية في صور محسوسة (Concrete mages) ويربطها مع النظام المعرفي ونظام عقلاني شعوري (Conscious Relational System)يعمل على تنظيم الواقع في رموز تجريدية ويقيم ارتباطات منطقية بين السبب والنتيجة.وعلى ذلك فان الناس يمكن أن يوظفوا واحدا من الأنموذجين (العقلاني الشعوري)أو(غير العقلاني ما قبل الشعوري)في إقامة أحكامهم عن العدالة إذ يتميز الأول بعقلانيته القائمة على القواعد المجتمعية والأخلاقية التقليدية فيما يتميز الثاني بتداعياته الانفعالية.(Lerner,1998,p:257).

ويمكن القول إن الاعتقاد بعشوائية العالم بناء افترضه كل(Furham&Procter) عام 1989 في محاولة لتفسير ظاهرة اعتقاد الناس بغياب منظومة ثابتة ومستقرة للأحكام الأخلاقية بما يعطي إحساسا بان العالم المحيط بهم عادلا أو حتى غير عادل وظالم كي يطور منظومة من الأفعال التكيفية لمعالجة ما يواجهونه.

وتأسيسا على ذلك فان البحث الحالي يرى إن الاعتقاد بعشوائية العالم إن هو إلا نظام من الاعتقادات ثنائية الأنموذج وكما يأتي:

1- أنموذج ما قبل شعوري(Preconscious System) ويعمل هذا النظام طبقا لقواعد معرفية ذاتية وانفعالية تنشط حينما يحاول الأفراد إسباغ المشروعية لتبرير الفوضى أو حين يحاولون أن يقللوا من التداعيات المثيرة للقلق للأحكام العشوائية غير المتوقعة،فيظهرون عندئذ تركيبة منظمة من الاستجابات ذات جذور وقواعد غير عقلانية لإزالة عناصر التشوه والتحريف أو التقليل من آثاره من اجل حماية هذا المعتقد.

2- أنموذج عقلاني شعوري(Conscious Relational System) يعمل هذا النموذج وفق قواعد عقلانية للأحكام ذات استدلالات خلقية مرتبطة شعوريا

مع القواعد الاجتماعية والخلقية السائدة في المجتمع حيث يبدي الناس انزعاجهم الشديد من الانتهاكات الشديدة لقواعد العدالة في المجتمع وشيوع الفوضى الخلقية ويشكون بقوة في مدى سيادة العدالة في محيطهم حيث تكون استجاباتهم نابعة من تحليلهم العقلاني والمنطقي للأسباب.(Lerner,1998,p:257).

وإذا كان الاعتقاد بعشوائية العالم يولي أهمية خاصة لكل من الدافعية بوصفها منظومة نزوعية تكيفية(Adaptive) تجاه الواقع والاتساق المعرفي(Cognitive Consistency) بوصفه تعبيرا عن فكرة التوازن (ذي الأثر النفسي السار) بين السلوك والمعتقد.(Shaw&Costanzo,1970,p:188) فان الناس ينزعون في الحقيقة إلى هدف نهائي مفاده (كي نحقق أمننا النفسي ونوفر قدرة على التخطيط للمستقبل المنظور وغير المنظور نحتاج للاعتقاد بأننا نعيش في عالم غير عشوائي بالضرورة لا نفقد فيه الأمل ولا نشعر بالعجز ولا نغبن فيه الحقوق أو تعطى جزافا لمن لا يستحق).

وبالرغم من أن مفهوم العجز المتعلم ارتبط بالأبحاث التجريبية للعالم (Marten Seligman) إلا أن الأدبيات النفسية تشير إلى إن الاهتمام بهذا المفهوم بدا قبل ذلك من قبل العالم بافلوف ،فلقد أثارت ظاهرة العصاب التجريبي (Experimental Neurosis)اهتمام الكثير من الباحثين الذين عاصروا تجارب التكيف الشرطي على الحيوانات حيث قدم هذا المصطلح لوصف حالة العجز عن تقديم الاستجابة المناسبة في ظروف التجربة.ولما كانت تجارب بافلوف بمثابة ارض خصبة للكثير من الفرضيات التجريبية فقد اشتق من هذه التجربة عديد الفرضيات التجريبية الجديدة منها ما قدمه كل من (Mawer&Viek) عام 1948 من أن مثيرا مؤلما لا يبعث عن العجز إذا كان الفرد يعلم كيف ينهيه ويبعث على العجز عندما لا يعلم كيف يتحكم فيه.وذهب(Champion) عام 1950 إلى ابعد من ذلك عندما بين إن الناس يكونون اقل اضطرابا عندما يكونون قادرين على إيقاف آثار الصدمة الكهربائية.(Overmier& Seligman, 1967, p: 24)

وقد شهدت فترة الستينات والسبعينات من القرن الماضي اهتماما كبيرا في هذا المفهوم من خلال عديد بتجارب التي تدرس(الاستجابات للمثيرات المقيتة) ففي عام 1967نشر كل من(Overmier & Seligman) بحثا تجريبيا يصف فيه تأثير الصدمات الكهربائية على سلوك الهرب أو التجنب لدى الكلاب.وقد بين إن التداخل الحاصل بين سلوك الهرب أو التجنب لدى الكلاب عند تعرضها لصدمة كهربائية لا مفر منها يولد ما اصطلح عليه بالعجز المتعلم(Learned Helplessness) مفترضا إن هذا العجز يقلل من الدافع إلى التحكم بالنتائج وينشا عندما يتوقع الكائن الحي إن استجابته لن تؤثر على احتمالات المستقبل لأنها مستقلة وظيفيا عن نتائجها. وقد عرف(Seligman) حالة العجز المتعلم عند الإنسان بأنه (حالة شعورية يقل فيها الدافع إلى التحكم في النتائج ويتداخل مع التعلم الذي يدل على إن الاستجابة تتحكم بالنتيجة ويولد الخوف طالما انه غير متأكد من إمكانية التحكم بالنتيجة وان القصور الناتج إلى حالة العجز هذه يعزى إلى مكونات دافعية(Motivational)ومعرفية(Cognitive)وعاطفية(Emotional).

(Seligman,1975,p:56) ثم اقترح (Abramson) عام 1978 أنموذجا معدلا لوصف العجز المتعلم في ضوء نظرية العزو حدد فيه حالة العجز إلى مكونات وجدانية(Affective) وأدائية(Performance)موضحا أن تحليل عزو الأفراد أحداث البيئة لأسباب معينة سيؤدي إلى تمثيل أكثر دقة للعمليات المعرفية وعلى تنبؤ أفضل بالسلوك المستقبلي.(Abramson,et al,1978,p:24) ونتيجة للأبحاث المستمرة و التطورات المتسارعة في ميدان علم النفس المعرفي فقد ظهرت الكثير من التوجهات النظرية والفكرية في هذا الجانب حيث أشارت دراسة الاضطرابات السريرية إلى أن الأفكار التي يخبرها الناس لها تأثيرات متباينة في سلوكهم اليومي وفي تطلعاتهم المستقبلية.على المستوى الأسري أو الأكاديمي أو الاجتماعي. وان ما بينه كل من (Marten Seligman) عام 1975في نظريته عن العجز المتعلم(Learned Helplessness) وكذلك الطبيب النفسي (Aron Beak) عام 1976في نظريته حول (سلبية الأفكار) يؤكد على التأثيرات الضارة للأحداث المقيتة التي لا

يمكن التحكم بها (Seligman,1975.p:25) وان الأفكار سيئة التكييف مثل عدم توقع نتائج الأحداث الشائعة وعدم التحكم بها تؤدي إلى ترسيب حالة من العجز المتعلم (Learned Helplessness) وبالتالي الإصابة بفقدان الأمل الذي ينشأ من نوع من الاستعداد المعرفي (Cognitive Vulnerability) فعندما تكون النتائج المعرفية(Cognitive Products) بوصفها المنتوج النهائي لعمليات المعالجة المعلوماتية للأفكار والتأملات التي يخبرها الفرد غير خاضعة بأي شكل من الأشكال لأي منطق عقلاني يفسرها تكون استدلالات فاقدي الأمل لا مبرر لها وفقا للمعطيات أنفة الذكر لأنهم يتأثرون بآلية التشوه أو التحريف المعرفي(Cognitive Distortion) وما تكشف عنه من أنماط سلوكية سيئة التكيف.

قد بينت نظرية التشوه المعرفي(Cognitive Distortion) إن فاقدي الأمل لا تتوفر لديهم أية نزعة للتفاؤل (Optimistic Bias) وإنهم يعانون من وجود وهم من التحكم (Illusion of Control) أي إمكانية التعامل مع الأحداث بشكل ايجابي. فالأفراد الذين يمتلكون مخططا معرفيا ينطوي على مواقف أو اتجاهات مضطربة(Dysfunctional Attitude) يكونون أكثر عرضة للإصابة بفقدان الأمل عند مواجهتهم حدثا سلبيا.وقد عرف(Abramson) فقدان الأمل بأنه (تأويل أحداث الحياة السلبية بعدها متولدة عن عوامل ثابتة وشاملة وكونها في الأرجح ستؤدي إلى نتائج سلبية أخرى وبعد الأفراد المصابين بأنهم عاجزون مقارنة بالأشخاص غير المصابين والذين لا يستنتجون هذه التأويلات.(Abramson et al,1989.p;358) أما (Beak) فقد عرف فقدان الأمل بأنه نزوع الأفراد لتبني تصورات تنطوي على مواقف غير متكيفة مثل إن جدارتهم تعتمد على كونهم كاملي الأوصاف أو تعتمد على استحسان الآخرين وهنا يفترض بهم أن يكونوا أهدافا سهلة للإصابة بفقدان الأمل.(Beak,1987.p:5)أي أن الأفراد ذوي الاستعداد المعرفي (Cognitive Vulnerability)عند معاناتهم من أحداث الحياة السلبية يتعرضون للإصابة بفقدان الأمل ذلك لأنهم يفشلون في الكشف عن حالة من الوهم في

الـتحكم(Illusion of Control) ويفقـدون القـدرة في إمكانيـة الـتحكم بنتـائج أفعـال لا سيطرة لهم عليها واقعيا(Abramsonetal,2002p:272).

وتحدد نظرية فقدان الأمل عاملين أساسيين يتبعان سلسلة سببية وزمنية في حـدوثها أولها مركب الاستعداد–الإجهاد حيث يتفاعل الاستعداد المعرفي مع أحداث الحياة السلبية وتؤدي الفروق الفردية دورا في اسلوب التفكير في محتوى الاستنتاجات التي يكشفها الفـرد في عزو الأحداث السلبية. وثانيها إن فقدان الأمل يتوسط العلاقة بين مركـب الاسـتعداد–الإجهاد حيث يشعر الأفراد بالعجز عن التحكم بالأحداث المحيطة بهم (Abramson,et al,2002,p:269). (Hankin& Abramson,2001,p:607)

وقـد حـددت نظريتـي (Abramson,etal)عـام 1898 ونظريـة(Beak)عـام 1987 ثلاثـة مجالات لمقياس فقدان الأمل هي:

1- المجال الأكاديمي:حيث تدور فيه توقعات الفرد بعدم النجـاح أو الفـشل جميـع المواد الدراسية والأكاديمية وبشكل دائم.

2- المجال الأسري: ويشمل توقعات الأفراد بحدوث الأحداث المقيتة وغير الـسارة لجميع أفراد الأسرة أو عدم حدوث الأحداث السارة لهم وبشكل دائم.

3- المجال الاجتماعي:ويشمل توقعات الفـرد لحـدوث مـا هـو غـير مرغـوب مـن الأحداث في علاقاته مع الآخـرين وبـشكل دائـم أو عـدم حـصول الأحـداث المرغوبة دائما أيضا.

وقد حدد(Shek) عام 1993 ثلاثة عوامل مشتركة لكل مجال من مجالات مقيـاس فقدان الأمل انفة الـذكر كـما كـشفت عنـه تحليـلات البنيـة العامليـة(Factor Structure) للنسخة الصينية لمقياس فقدان الأمل (Chinese Hopelessness Scale) هي كالآتي:

1- عامل الشعور بفقدان الأمل(Sense of Hopelessness Factor) ويرتبط هـذا العامل بالإحساس بالاستسلام وفقدان الأمـل وعـدم الرغبـة في اتخـاذ القـرار والامتناع عن التحري نحو المرغوب.

2- عامل التوقع المستقبلي(Future Expectation Factor) ويشير هذا العامل إلى التوقعات المستقبلية المظلمة وغير السارة للأحداث وعدم الحصول على الأشياء الجيدة والمرغوبة وعدم نجاح الخطط الموضوعة وغموض المستقبل في كل مجالات الحياة.

3- عامل الثقة بالمستقبل(Certainty about the Future Factor) ويرتبط هذا العامل بكل ما له من توقعات يمكن حصولها مستقبلا وبدرجات متفاوتة من الشعور بالأمل والنجاح .(Shek,1993,p:113) السؤال الذي يمكن أن يثار هنا هو لماذا لا يستطيع الناس التحكم بالمخرجات المتوقعة في المستقبل طالما إن العالم منظم ادراكيا وفق اطر معرفية متفق عليها في البيئة المحيطة به؟إلى أي مدى يستطيع أن يتحكم في نتائج سلوكه وما هامش الخسارة أو الفشل في توقع الأحداث غير السارة أو المطابقة للنماذج المدركة؟ هل ثمة تفسير أو تبرير منطقي يمكن أن اخضع من خلاله أسباب العجز عن توقع الأحداث المستقبلية في ضوء الانتشار الواسع للمظالم في الحياة البشرية؟ كيف يمكن أن نفسر أو نبرر العشوائية السائدة في الأحكام بين المدخلات والمخرجات السلوكية؟

لقد افترض (Paulhus) عام 1983 في دراسته عن مجالات التحكم المدرك (Perceived Control) في حياة الطلبة أن مواجهة الفرد للعالم يمكن تجزئتها إلى ثلاثة مسارح متميزة يتم تصويرها على إنها ثلاثة مجالات متحدة المركز (Concentric. Spheres) تحيط بالفرد في حيز حياته(Life Span) فيشتبك مع تنويعة من القوى الخارجية ضمن كل مجال،وهذه المجالات هي :

1- المجال الشخصي(Personal Sphere) ويمثل البيئة الذاتية للفرد غير الاجتماعية وما تحمله من مركبات وجدانية وعاطفية وانفعالية ومعرفية.

2- مجال العلاقات المتبادلة(Interpersonal Sphere) ويمثل طبيعة التفاعل مع الآخرين وأنماط العلاقات التي يمكن أن تنشأ على مستوى العلاقات الثنائية أو الجماعية.

3- المجال الاجتماعي السياسي(Sociopolitical) ويشير إلى المجال ذي الدائرة الأوسع في نمط التفاعل مع الأحداث وإلى أنماط التفاعل مع المؤسسات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية التي تشكل حيز الحياة عند الأفراد. (Paulhus,1983,P:1253)

وقد بين(Paulhus) إن كل مجال من هذه المجالات مستقل عن الآخر فقد يجد الفرد إن بأمكانه توقع الأحداث الذاتية كما يمكن أن يفسر ما هو عشوائي أو ما هو عادل أو ظالم بأسلوب مختلف عن تفسيره لها بالنسبة للآخرين على انه قد يفشل في توقع أحداثا أخرى في مجالي العلاقات المتبادلة والمجال الاجتماعي السياسي كما يحكم (في الغالب) عليهما بالعشوائية وعدم العدالة وعلى هذا الأساس فان البحث الحالي يتبنى تصنيف(Paulhus)لتحديد أبعاد الاعتقاد بعشوائية العالم والقائم على اسلوب القياس ذي المجالات المحددة(العالم الشخصي-عالم العلاقات المتبادلة-العالم الاجتماعي السياسي)

إن الصلة الوثيقة بين الاعتقاد بعشوائية العالم وفقدان الأمل من ناحية وانتماء هذين المفهومين إلى منظورين نفسيين مختلفين من ناحية أخرى يمكن أن يجعل من فقدان الأمل بوصفها خاصية شخصية معيارا يستعين به الباحث في الاستدلال على ديناميات النظام العقلي الذي يوظفه طلبة الجامعة في تعبيرهم عن الاعتقاد بعشوائية العالم بوصفه مفهوما متعدد الأبعاد(الشخصي- العلاقات المتبادلة- السياسي الاجتماعي) ذا نظام ثنائي الأنموذج (عقلاني شعوري-غير عقلاني ما قبل شعوري).

ولعل من الأسئلة التي يثيرها البحث الحالي هي:

هل يوظف طلبة الجامعة نظامهم العقلاني للاستدلال على عشوائية العالم نتيجة اعتقادهم إن هذه العشوائية أمر لا يمكن تحمله أو قبوله أو تبريره أو إسباغ المشروعية عليه

خصوصا وانه قد يولد مقدارا من فقدان الأمل؟ هل إن نظام الاعتقاد بعشوائية العـالم لـدى طلبة الجامعة هو نظام ثنائي الأنموذج (عقلاني شعوري-غير عقلاني لا شعوري)؟

هل تتزايد النزعة الدفاعية لحماية الاعتقاد بعدم عـشوائية العـالم لـدى طلبـة الجامعـة كمحاولة لتفسير الفوضى السائدة في أنظمة الأحكام الخلقية؟

ما مدى العقلانية أو عدم العقلانية في نظام الاعتقاد هذا؟بمعنى آخر ما مقدار المعرفة والوهم فيه في تفسير الأحداث التي تثير قدرا من فقدان الأمل ؟

هل إن العالم العشوائي بآلياتـه يمكـن أن يولـد حـالات فقـدان الأمـل لـدى طلبـة الجامعة؟ للإجابة عن كل هذه التساؤلات ينبغي تحقيق عدد من الأهدافالفرعيـة أولا لـدى طلبة الجامعة هي:

1- قياس الاعتقاد بعشوائية العالم بأبعاده الثلاث(الشخـصي- العلاقـات المتبادلـة- السياسي الاجتماعي) وتقويم دلالاتها الإحصائية.

2- قياس فقدان الأمل لدى طلبة الجامعة وتقويم دلالاته الإحصائية.

3-التعرف على الفروق في قياس فقدان الأمل لدى طلبة الجامعة على وفـق متغـيري الاعتقاد بعشوائية العالم (العالي-الواطيء) والجنس (ذكور- إناث).

ولتحقيق هذا الهدف قدم الباحث الفرضيات الآتية:

ا- ليس هناك فروق ذات دلالة معنوية في قياس فقدان الأمل لدى طلبة الجامعة على وفق متغير الاعتقاد بعشوائية العالم (العالي- الواطيء)

ب- ليس هناك فروق ذات دلالة معنوية في قياس فقدان الأمل لـدى طلبـة الجامعـة على وفق متغير الجنس(الذكور – الإناث).

ج- ليس هناك تأثير ذو دلالة معنوية في قياس فقدان الأمل لدى طلبة الجامعة لتفاعل كل من متغيري الاعتقاد بعشوائية العالم(العـالي- الـواطيء)والجـنس(ذكـور – إناث).

تجربة البحث

الطريقة (Method)

العينة

تكونت عينة التجربة الثانية من (52) طالب وطالبة جامعية بواقع (29)طالبة و(23) طالب من طلبة المرحلة الرابعة في قسم علم النفس/ كلية الآداب / جامعة بغداد.

أداة البحث:

اعتمد الباحث في هذه الدراسة إلى صياغة موقف تجريبي يحدث فيه صورة لعالم عشوائي تهمل أو تعاقب فيه الأعمال الخيرة وتكافأ أو تهمل فيه الأعمال السيئة. كما استخدم مقياس (ألنعيمي) للاعتقاد بعشوائية العالم وهو مقياس خماسي البدائل مكون من (36) فقرة موزعة بالتساوي على وفق ثلاث مجالات مستقلة عامليا هي (الاعتقاد بعشوائية العالم الشخصي- الاعتقاد بعشوائية عالم العلاقات المتبادلة- الاعتقاد بعشوائية العالم الاجتماعي السياسي). (ألنعيمي ،2006،ص 25) وأخيرا استخدم الباحث مقياس فقدان الأمل الذي أعدته (ألعنزي) وهو مقياس مكون من(42)فقرة موزعة على ثلاث مجالات هي المجال (الأكاديمي والأسري والاجتماعي) وكل واحد منهم يقيس جوانب الشعور بفقدان الأمل والتوقع المستقبلي والثقة بالمستقبل . (العنزي،2004،ص296)

التصميم التجريبي:

يمثل التصميم التجريبي الهيكل أو البناء العام للتجربة وتتحدد نوعية التصميم استنادا إلى ثلاث عوامل أساسية هي:

1- عدد المتغيرات المستقلة في التجربة، وفي هذه التجربة لدينا متغيرين مستقلين الأول هو (الاعتقاد بعشوائية العالم) والثاني متغير ديموغرافي هو الجنس.

2- عدد المعالجات أو الشروط المطلوبة للقيام باختبار جيد للفرضية، وفي هذه التجربة عدد معالجات المتغير الأول اثنان هما (الاعتقاد العالي بعشوائية

العالم)و(الاعتقاد الواطئ بعشوائية العالم)حيث عد الطلبة ذوي الاعتقاد العالي ممن كانت درجاتهم أعلى من (الوسط الحسابي+ انحراف معياري واحد) فيما عد ذوي الاعتقاد الواطئ ممن درجاتهم اقل من (الوسط الحسابي – انحراف معياري واحد) أما عدد معالجات المتغير الثاني فهي اثنان أيضا هما (ذكور)و(إناث) .

3- طبيعة المجموعات المستخدمة في التجربة هل نستعمل الأفراد أنفسهم في كل المعالجات التجريبية أم نستخدم أفرادا مختلفين لكل معالجة تجريبية.وقد اختار الباحث الخيار الثاني حيث اختار أفرادا مختلفين لكل معالجة تجريبية.

إن التصميم التجريبي في هذا البحث هو نوع من التصاميم العاملية (Factorial Designs) التي يستعمل فيها أكثر من متغير مستقل واحد ينطوي كل متغير على أكثر من شرط أو معالجة تجريبية تطبق على مجموعات مختلفة من الأفراد.(آن،1990،ص164) ويعرف هذا التصميم بالتصميم ألعاملي (x22) حيث أن هناك متغيران مستقلان هما الاعتقاد بعشوائية العالم وله مستويان هما(الاعتقاد العالي بعشوائية العالم –الاعتقاد الواطئ بعشوائية العالم) ومتغير الجنس وله مستويان أو شرطان هما (ذكور) و(إناث) .وبذلك يكون عدد المجاميع التجريبية في هذا التصميم ستة مجاميع هي:

1. لمجموعة الأولى (الاعتقاد العالي بعشوائية العالم – ذكور).ا
2. المجموعة الثانية (الاعتقاد العالي بعشوائية العالم – إناث).
3. المجموعة الثالثة (الاعتقاد الواطئ بعشوائية العالم – ذكور).
4. المجموعة الرابعة (الاعتقاد الواطئ بعشوائية العالم – إناث).

إجراءات التجربة:

تم أجراء التجربة الثانية في مختبر علم النفس التجريبي في كلية الآداب العام الدراسي 2005 ضمن برنامج التدريب العملي لمادة علم النفس التجريبي التي يقوم بها طلبة المرحلة

الرابعة في قسم علم النفس. فقد طلب الباحث من مجموعة من طلبة المرحلة الرابعة البالغ عددهم(52)طالب وطالبة الاستعداد للقيام بحملة لصيانة الأجهزة العلمية في مختبر علم النفس التجريبي قبل البدء بعمل التجارب النفسية لطلبة المرحلة، ضمن مفردات مادة علم النفس التجريبي التي يشرف عليها الباحث بوصفه مدرسا للمادة،وقد تعمد الباحث إبلاغ الطلبة من أن المتطوعين في حملة الصيانة سوف لن يقوموا بإجراء تجربة(مكافأة لجهودهم) وبالمقابل فان الطلبة الذين رفضوا الاشتراك بالصيانة سيجرون ثلاث تجارب على مدى ثلاثة أسابيع في المختبر النفسي كعقوبة لرفضهم المساعدة والمشاركة.وقد تقدم (20) من الطلبة كمتطوعين للاشتراك في عملية الصيانة وإعداد الأجهزة لعمل التجارب. وبعد الانتهاء من عملية الصيانة وقبيل بدء برنامج التجارب النفسية. اخبر الباحث جميع الطلبة من أن الموافقة لم تحصل على إعفاء المتطوعين من إجراء التجربة كما تم تخفيض عدد التجارب لجميع الطلبة من ثلاثة إلى واحد. ولكي يتأكد الباحث من إن هذا الإجراء ولد اعتقادا بعشوائية العالم لدى جميع الطلبة طلب منهم الإجابة على مقياس(الاعتقاد بعشوائية العالم) بأبعاده الثلاث(الشخصي- العلاقات المتبادلة- السياسي الاجتماعي) الذي أعده الباحث وكذلك الإجابة على مقياس فقدان الأمل الذي أعدته ألشمري.

النتائج:

1- قياس الاعتقاد بعشوائية العالم بأبعاده الثلاث(الشخصي- العلاقات المتبادلة- الاجتماعي السياسي) وتقويم دلالاتها الإحصائية. لقد بينت نتائج الهدف الأول والمتضمنة قياس الاعتقاد بعشوائية العالم بأبعاده الثلاث ما يأتي:

لقد كانت قيم المتوسطات الحسابية للاعتقاد بعشوائية العالم الشخصي تساوي(33.7)وللاعتقاد بعشوائية عالم العلاقات المتبادلة(55)وللاعتقاد بعشوائية العالم الاجتماعي السياسي(65.6) أما دلالات الفروق بين الأوساط الحسابية لعينة البحث البالغة(52)طالب وطالبة والأوساط الفرضية لكل مقياس من المقاييس الفرعية الثلاث فقد تم تقويمها بواسطة الاختبار التائي

لعينة واحدة علما إن الأوساط الفرضية لكل مقياس فرعي هو(36) من حاصل ضرب متوسط أوزان بدائل الاستجابة البالغ (3) في عدد فقرات كل مقياس فرعي. وقد بلغت قيمة الاختبار التائي لكل مجال كالآتي(1.23)(10.5)(21.8) على التوالي وهي دالة إحصائيا بالنسبة للعالم الشخصي وعالم العلاقات المتبادلة والعالم الاجتماعي السياسي.علما إن القيمة الجدولية للاختبار التائي عند درجة حرية(51) ومستوى دلالة(0.05) تساوي(2.00) ويستدل من ذلك إن طلبة الجامعة:

أ- يميلون للاعتقاد بعشوائية عالمهم إذ أن الوسط الحسابي لهذا الاعتقاد يتفوق على الوسط الفرضي له.

ب- يميلون إلى الاعتقاد بعشوائية عالم العلاقات المتبادلة إذ أن الوسط الحسابي لهذا الاعتقاد يتفوق على الوسط الفرضي له.

ت- يميلون للاعتقاد بعشوائية العالم الاجتماعي السياسي ، إذ أن الوسط الحسابي لهذا الاعتقاد يتفوق على الوسط الفرضي له.

2- قياس فقدان الأمل لدى طلبة الجامعة وتقويم دلالاته الإحصائية: قد بينت النتائج إن متوسط درجات فقدان الأمل لدى عينة البحث بلغت(185.8) بانحراف معياري مقداره(9.36) أما الوسط الفرضي للمقياس فقد بلغ(126) وعند تقويم دلالة الفرق بين الوسط الحسابي لعينة البحث البالغة52 طالب وطالبة والوسط الفرضي للمقياس بواسطة الاختبار التائي لعينة واحدة تبين إن قيمة الاختبار التائي بلغت(49.4)وهي دالة إحصائيا عند درجة حرية(51) ومستوى دلالة(0.05).ويستدل من ذلك إن طلبة الجامعة يخبرون مستوى عالي من فقدان الأمل ويتمثل ذلك بفقدان الرغبة في اتخاذ القرار والإحساس بالاستسلام والامتناع عن التحري نحو المرغوب (عامل الشعور بفقدان الأمل). والاحساس بالتوقعات المستقبلية المظلمة وغير السارة وعدم الحصول

على الأشياء الجيدة والمرغوبة وتوقع فشل الخطط الموضوعة وغموض المستقبل في كل مجالات الحياة.(عامل التوقع المستقبلي) وأخيرا (عدم الثقة بالمستقبل)ويرتبط هذا العامل بكل ما له من توقعات يمكن حصولها مستقبلا وبدرجات متفاوتة من الشعور بالأمل والنجاح . (Shek,1993,p:113)

3-التعرف على الفروق في قياس فقدان الأمل لدى طلبة الجامعة على وفق متغيري الاعتقاد بعشوائية العالم (العالي-الواطئ) والجنس (ذكور- إناث).

تبعا لفرضيات هذه التجربة فقد عولجت البيانات إحصائيا باستعمال أسلوب تحليل التباين من الدرجة الثانية للعينات المتساوية (Two Way ANOVA equal sample) (Winer, 1971, p:278)لعينة تكونت من(39) طالب وطالبة جامعية موزعين على وفق متغيري الاعتقاد بعشوائية العالم(العالي- الواطئ) والجنس (ذكور- إناث)وقد تم الحصول على هذا العدد طبقا لما جاء في التصميم التجريبي البند (2). الجدول(1) يوضح ذلك

جدول (1)

المقارنة في قياس فقدان الأمل لدى طلبة الجامعة على وفق متغيري الاعتقاد بعشوائية العالم والجنس

مصدر التباين	مجموع التربيعات	درجة الحرية	متوسط مجموع التربيعات	القيمة الفائية
الاعتقاد بعشوائيةالعالم(A)	112.49	1	112.49	4.75
الجنس (B)	636	1	636	26.9
التفاعل (AXB)	17.22	1	17.22	0.72
الخطأ (Error)	828.4	35	20.78	
		38		

وقد بينت النتائج من الجدول (1) وتبعا لفرضيات هذه التجربة ما يأتي:

1- ليس هناك فروق ذات دلالة معنوية في قياس فقدان الأمل لدى طلبة الجامعة على وفق متغير الاعتقاد بعشوائية العالم(العالي-الواطئ) وقد رفضت هذه الفرضية، إذ ظهر أن هناك فروقا ذات دلالة معنوية في قياس فقدان الأمل لدى طلبة الجامعة على وفق متغير الاعتقاد بعشوائية العالم(العالي-الواطئ) إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة تساوي (4.75) وعند مقارنتها بالقيمة الفائية الجدولية عند درجة حرية (35-1) ومستوى دلالة (.050) تساوي((4.17) ظهر أنها اكبر من القيمة الفائية الجدولية مما يشير إلى أن الطلبة ذوي الاعتقاد بعشوائية العالم العالي والواطئ يخبرون درجة عالية في فقدان الأمل وان الاعتقاد بعشوائية العالم بوصفه المتغير المستقل يؤثر في فقدان الأمل ولمعرفة فيما إذا كان هناك فرق معنوي في فقدان الأمل بين الطلبة ذوي الاعتقاد بعشوائية العالم العالي والطلبة ذوي الاعتقاد بعشوائية العالم الواطئ تم استخدام اختبار(Scheffe) للمقارنة بين متوسط درجات فقدان الأمل لذوي الاعتقاد العالي ومتوسط درجات فقدان الأمل لذوي الاعتقاد الواطئ وقد ظهر إن قيمة اختبار(Scheffe) المحسوبة تساوي (0.11) وهي غير ذات دلالة إحصائية مما يشير إلى إن الطلبة ذوي الاعتقاد بعشوائية العالم العالي والواطئ يخبرون ذات الدرجة العالية من فقدان الأمل.

2- ليس هناك فروق ذات دلالة معنوية في قياس فقدان الأمل لدى طلبة الجامعة على وفق متغير الجنس(الذكور – الإناث).

وقد رفضت هذه الفرضية، إذ ظهر فروق ذات دلالة معنوية في فقدان الأمل لدى طلبة الجامعة على وفق متغير الجنس (الذكور – الإناث)، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة تساوي(26.9) وعند مقارنتها بالقيمة الفائية الجدولية عند درجة حرية (35-1) ومستوى دلالة (.050) تساوي(4.17) ظهر أنها اكبر من القيمة الفائية الجدولية مما يشير إلى أن هناك فروق في فقدان الأمل على وفق متغير

الجنس. ولصالح الإناث كما كشفت عنه نتائج اختبار (Scheffe) إذ بلغت قيمة الفرق بين متوسط درجات فقدان الأمل للذكور ومتوسط درجات فقدان الأمل للإناث (15.2) وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) مما يشير إلى إن الإناث يكشفون عن درجة عالية من فقدان الأمل مقارنة بالذكور.

3- ليس هناك تأثير ذو دلالة معنوية في قياس فقدان الأمل لدى طلبة الجامعة لتفاعل كل من متغيري الاعتقاد بعشوائية العالم(العالي-الواطئ) والجنس(ذكور - إناث).

وقد قبلت الفرضية ،إذ لم أثر ذي دلالة معنوية لتفاعل كل من متغيري (العالي-الواطئ) والجنس(ذكور-إناث) حيث بلغت القيمة الفائية المحسوبة (0.72) وهي اصغر من القيمة لفائية الجدولية عند درجة حرية(35-1) ومستوى دلالة(050.) والبالغة(4.17)،مما يشير إلى إن تفاعل هذين المتغيرين لا يؤثر في المتغير التابع فقدان الأمل.

استنتاجات البحث

بموجب نتائج البحث يمكن تحديد الاستنتاجات الأولية آلاتيـــــــــة:

1- يوظف طلبة الجامعة نظامهم العقلاني للاستدلال على عشوائية العالم نتيجة اعتقادهم إن هذه العشوائية أمر لا يمكن تحمله أو قبوله أو تبريره أو إسباغ المشروعية عليه خصوصا وانه قد يولد مقدارا من فقدان الأمل؟

2- إن نظام الاعتقاد بعشوائية العالم لدى طلبة الجامعة هو نظام ثنائي الأنموذج (عقلاني شعوري-غير عقلاني لا شعوري)؟

3- تتزايد النزعة الدفاعية لحماية الاعتقاد بعدم عشوائية العالم لدى طلبة الجامعة كمحاولة لتفسير الفوضى السائدة في أنظمة الأحكام الخلقية؟

4- يعتقد طلبة الجامعة بعدم عشوائية العالم الشخصي ويعزى هذا إلى إنهم يغلبون نظامهم غير العقلاني(الوهم)على نظامهم العقلاني الشعوري(المعرفة) في

تقويمهم لأحداث العالم ويمكن عده إجراءا دفاعيا ذا وظيفة تكيفية غايته تقليل حدة التناشز المعرفي والحفاظ على وحدة الاتساق المعرفي الذاتي.

5- يعتقد طلبة الجامعة بعشوائية العالم الاجتماعي السياسي وكذلك عالم العلاقات المتبادلة بين الناس ويعزى هذا الاعتقاد إلى إنهم يوظفون كلا النظامين العقلاني الشعوري(Conscious Relational) المعرفة (Knowledge) وغير العقلاني مـا قبـل الـشعوري(Conscious Relational System) الـوهم (Delusion)بدرجة متقاربة في تقويمهم للأحداث المحيطة بهم.ويمثل هذا إقرارا واضحا بوجود عالم الفوضى والعشوائية حيث لا حدود واضحة بين الظلم والعدالة على حد سواء.

6- يعاني طلبة الجامعة من فقدان الأمل على مستوى العوامل الثلاثة(الشعور بفقدان الأمل والتوقع المستقبلي والثقة بالمستقبل)ويعزى سبب ذلك إلى أن طلبة الجامعة ونتيجة للإخفاقات المتكررة وعدم تحقيق النتائج المرغوبة وفقدان القدرة في السيطرة على النتائج المستقبلية فان نزعتهم للتفاؤل (Optimistic Biases)(وهي نزعة يطورها الفرد لحماية نفسه من مشاعر العجز والفشل) لم تعد قادرة على حماية الفرد من مشاعر التهديد،كما أنهم يفشلون في تطوير حالة التحكم في الوهم(Illusion of Control)وهي نزعة الأفراد للاعتقاد بأنهم قادرين في السيطرة على أحداث الحياة والتحكم بالنتائج المستقبلية. (Abramsonetal, 2002p:272)وبكلمة أخرى أنهم يفشلون في تطوير منظومة تكيفية لمعالجة الانتكاسات المتكررة والإخفاقات المتتالية بغية حماية الذات من التهديد المستمر ومعالجة أحداث الحياة والسيطرة عليها.

7- يخبر طلبة الجامعة من ذوي الاعتقاد العالي والواطئ نفس الشعور بفقدان الأمل ويعزى ذلك إن الاعتقاد بعشوائية العالم بأية درجة كانت كفيلة بإثارة مشاعر الإحباط والفشل والتي تولد في العادة ضغطا نفسيا كبيرا من جراء عدم اتساق

العناصر المعرفية المدركة من قبل الفرد. ويرى الباحث إن هذه الاحساسات مضافا إليها عدم قدرة الفرد في تغيير أي عنصر معرفي أو تكيفي بدرجة مقبولة هي التي تؤدي للإصابة بفقدان الأمل وان الوظيفة التكيفية لا تؤدي دورها في تنظيم الواقع غير القابل أصلا للتكيف.

8- يخبر الإناث درجة عالية من فقدان الأمل مقارنة بالذكور ويعزى ذلك أسباب تتعلق بمجال إدراك ألذات ومجال الكفاءة الشخصية واليات العزو ألسببي لدى الإناث.ففي ضوء نظرية فقدان الأمل يعد موقع السببية(Locus of Causality)العامل الأساس وراء تكوين حالات العزو ألسببي لدى الذكور والإناث(سواء كانت داخلية للنجاح مستندة إلى القدرة الذاتية أو خارجية مستندة إلى حالات الحظ والصدفة). ووفقا ل(Taylor)فان الإناث يعزون أسباب النجاح إلى عوامل خارجية أي الحظ والصدفة عكس الذكور الذين يعزون حالات النجاح إلى أسباب تتعلق بالقدرة والكفاءة الذاتية،ويرى أيضا أن هذه النزعة الدونية للذات هي التي تشير الى ما يعرف بالنزعة الانهزامية (Self Defeating Bias) عند الإناث والتي تشكل بالنتيجة النهائية ما اصطلح عليه بنزعة العزو النسوية (The Female Attribution Bias) التي تشير إلى ميل الإناث لعزو النجاحات إلى عوامل خارجية والفشل إلى عوامل داخلية وسمات فطرية غير قابلة للتغير.(Taylor, 1996, p: 80)

وبموجب ما سبق يمكن للباحث الخروج باستنتاج نهائي مفاده (إن طلبة الجامعة يمارسون تحريفا دافعيا(Motivational Disortation) في تعبيرهم عن اعتقادهم بشأن العالم الشخصي ويقل هذا التحريف كلما اتجهنا نحو عالم العلاقات المتبادلة والعالم الاجتماعي السياسي على الترتيب كما بينته الأوساط الحسابية التي تتجه نحو عبور نقطة الوسط الفرضي لكل مقياس فرعي بمعنى آخر إن الاعتقاد بعشوائية العالم يتصاعد كلما اتجه الطلبة بعيدا عن عالم الذات نحو العالم الخارجي المحيط بهم،

ولهذا كله يرى الباحث إن العالم الذاتي للفرد يشوبه تحريف لاعقلاني (Irrational Disortation) (وهم) غايته إسباغ نوع من التبرير لعالم خارجي غير متسق في اليأته وأحكامه وقراراته،فهو يوهم نفسه بان عالمه الذاتي إنما هو عالم منظم لكي يستطيع أن يتكيف مع عشوائية العالم الخارجي.كما يوهم نفسه (نتيجة شعوره بفقدان الامل) بإمكانية التعامل مع الإحداث بشكل ايجابي من خلال تبني تصورات متفائلة بخصوص التحكم بالأفعال المستقبلية.ولكي يحقق أمنه النفسي ويوفر قدرة على التخطيط للمستقبل المنظور وغير المنظور يحتاج للاعتقاد بأنه يعيش في عالم غير عشوائي بالضرورة لا تغبن فيه الحقوق أو تعطى جزافا لمن لا يستحق.

وعلى هذا الأساس واستقراءا لكل ما سبق فان الباحث يرى إن طلبة الجامعة هم واقعيون وعقلانيون بشكل ملحوظ في تقويمهم للأحداث المحيطة بهم وهم واعين بان العالم لا هو بعادل ولا هو ظالم وإنما عشوائي يحتاج إلى تنظيم في أحكامه والياته فالحقوق يجب أن تصان وينبغي أن يعطى لكل ذي حق حقه كما لا يجب إعطاء الامتياز لمن لا يستحق أما الاعتقاد بعدم عشوائية العالم الشخصي فيرى الباحث إنه يمكن عده عزو دفاعيا (Defensive Attribution) ذا وظيفة تكيفية ايجابية دون إن يحاول الفرد تعميم هذا الاعتقاد خارج حدود العالم الشخصي،وعدم الاعتراف بالفوضى السائدة خارج هذه الدائرة وبالتالي عدم تفعيل الرغبة في الإصلاح والبناء الاجتماعي. كما إن حالة التحكم في الوهم (Illusion of Control) تمارس ذات الوظيفة التكيفية التي يمارسها الاعتقاد بعدم عشوائية العالم الشخصي من خلال تطوير نزعة تفاؤلية لحماية الذات من مشاعر العجز والفشل الناتجة عن فقدان الأمل والاعتقاد بأنه يستطيع السيطرة على أحداث الحياة والتحكم بالنتائج المستقبليـــــة لأفعاله المختلفة.

المصادر

1- آن، مايرز (1990):علم النفس التجريبي، ترجمة د.خليل ألبياتي، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مطابع دار الحكمة للطباعة والنشر.

2- العنزي،هدى جبار(2004):فقدان الأمل وعلاقته بتعقيد العزو لدى طلبة الجامعة الجامعة.رسالة ماجستير غير منشورة،كلية الآداب جامعة بغداد.

3-النعيمي،مهند محمد عبد الستار(2006) (الاعتقاد بعشوائية العالم وعلاقته بقوة التحمل النفسي لدى طلبة الجامعة)،بحث مقبول للنشر مجلة العلوم التربوية والنفسية.بغداد. العراق

4- نظمي. فارس كمال(20019 الاعتقاد بعدالة العالم وعلاقته بالثقة الاجتماعية المتبادلة لدى طلبة الجامعة.رسالة ماجستير غير منشورة،كلية الآداب جامعة بغداد.

5.Abramson,L.Y;Alloy,B.I;Hankin,B(2002):HandbookofDepression.NewYork,U.S.A.

6- Abramson,L.Y(2002)Cognitive Vulnerability. stress models of depression in a self-Regulatory and psychological context Gotlib,Lan,2002.Handbook of Depression.pp(268-294)NewYork,U.S.A.

7.Abramson,L.Y;Metalsky.G.I&Alloy,L,B(1989):HopelessnessDepression,psychologicalReview.96,pp(358-372).

8- Abramson,L.Y;Seligman,M.E.P(1978):Learned Hopelessness in humans.Journal of Abnormal psychology,87,49-74.

9- Beck,A,T(1987):Cognitive models of Depression. Journal of Cognitive psychology, 1, pp :(5-37).

10- Festinger,L.(1968):A Theory of Cognitive Dissonance. Stanford: Stanford University Press.

11- Furham,A&Procter,E.(1989):Belief in a just World. Unpublished manuscript, University of college London.

12- Hankin,B.L.&Abramson,L,Y(2001):, A prospective test of the Hopelessness Theory of Depression in adolescence, Cognitive Therapy and Research,25(5),pp(607-632).

13- Lerner, M, J (1998): The Tow Forms of Belief in a just World. in L,Montada& M,J, Lerner: Responses of Victimizations and Belief in a just World.

14- Lerner,M,J(1980):The Belif in a Just World: Fundamental Delusion. NewYork,Plenum Press.

15- Lerner,M,J,&Miller,D,T(1978): just World Research and Attribution Process: psychological Bulletin,85(5)pp(1030-051).

16- Overmier,J,B & Seligman,M,E(19670:Effects of inescable shock upon subsequent escape and avoidance learning. Journal of Comparative and Physiological psychology, 6, pp (23-33).

17- Paulhus,D(1983):Sphere-Specific Measures of Perceived Control Journal of Personality and Social psychology.44,P(1253-1265).

18-Seligman, M,E(1975): Hopelessness: On Depression development and death. NewYork,U.S.A.

19- Shaw,M.E&Costanzo,P,R(1970): Theories of Social psychology. NewYork:McGraw-HillBook Company.

20- Shek,D.T(1993): Measurement of Pessimism in Chinese adolescents: The Chinese Hopelessness scale. Social Behavior and Personality, 21, (2), pp (107-120).

21-Taylor,S,E.Peplau,L.A,&Sears,D,O(1996): Social psychology NewYork.JohnWiley&Sons,inc,pp(73-82).

22- Winer,B,(1971):Statistical principles in experimental design. 2ed. McGraw-hill, New York.

تطور مهارات التفكير ما وراء المعرفي
لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

تطور مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

المقدمة:

شهد النصف الثاني من القرن العشرين تطورات متسارعة ومتنامية في كل مجالات المعرفة وقد سعت مختلف الأمم إلى مواكبة هذه التطورات وبناء مجتمعاتها بما ينسجم ورؤيتها لدور الإنسان في عملية التنمية والانتقال الحضاري والمعرفي، حيث أصبح المحور الأساسي لعمليات التحول والتغير، وقد اثر ذلك على أساليب تفكيره وأنماط السلوك التي تبناها في مواجهة المشكلات التي تمخضت عن هذه التحولات والتغيرات. وإذا كان الهدف الرئيسي للتربية كما يرى(بياجيه)هو خلق رجال يتمكنون من عمل أشياء جديدة وليس إعادة الأشياء القديمة التي قامت بها الأجيال السابقة وتشكيل العقول التي لا تقبل كل شيء يقدم لها من دون تمحيص وتحليل.(Elkind, 1970, P.25)فان التربية الحديثة تؤكد على أهمية تكوين أنماط للتفكير الدقيق المنظم لأنها تمثل الجانب العقلي من التربية حتى صارت عملية تنمية قدرات الإنسان العقلية وتطويرها حاجة ملحة للفرد وضرورة تفرضها مطالب المجتمع في التقدم وبناء حياة اجتماعية سليمة.

ومن هذا المنطلق فقد سعت معظم المجتمعات من خلال مؤسساتها العلمية والثقافية إلى تبني فلسفات تربوية تعمل على تنمية قدرات أفرادها العقلية من خلال تخطيط المناهج الدراسية المناسبة ووضع الأهداف التربوية التي تنسجم مع هذه الفلسفة أو تلك بما يؤدي إلى تطوير القدرات العقلية عند المتعلمين بدءاً من رياض الأطفال وانتهاءً بمرحلة الدراسة الجامعية،وقد أدى اهتمام المربين والباحثين بتنمية القدرات العقلية ودراستها إلى توجه علم النفس المعاصر نحو الاهتمام بالعمليات العقلية والمعرفية، حيث تبلور من خلال عديد الدراسات والأبحاث اتجاها جديدا في علم النفس أطلق عليه علم النفس المعرفي (Cognitive Psychology)الذي اهتم بالعمليات المعرفية بشكل عام والتفكير بشكل خاص إلى الحد الذي يمكن فيه القول أن العصر الراهن لعلم

النفس هو عصر الاهتمام بعلم نفس التفكير (Thinking Psychology).(أبو حطب،1972،ص1)،إن بلورة أنظمة متطورة للتفكير تمثل غاية مرغوبة ومطلوبة من الفرد والمجتمع على حد سواء،لأنها الوسيلة الوحيدة التي من خلالها يستطيع أن يتواصل مع التغيرات المتنامية والمتسارعة للمعرفة الإنسانية، فلا يمكن للفرد السوي أو المجتمع المتطور أن يستغني عن هذه العمليات لا سيما عندما يواجهه مشكلة لايستطيع حلها بأساليب السلوك المعتادة.

في بدايات القرن العشرين وتحديدا عام 1921 قدمت إدارة مجلة علم النفس التربوي(Journal of Educational Psychology) سؤالا إلى أربعة عشر عالما من اشهر علماء النفس بخصوص بمفهوم الذكاء (تعريفه وقياسه)، ورغم تنوع الإجابات وتعدد الآراء التي وردت آنذاك إلا أن هؤلاء العلماء اتفقوا على فكرتين أساسيتين في تعريفهم للذكاء هما انه القدرة على التعلم من خلال الخبرة، وانه القدرة على التكيف (Adaptation)مع البيئة المحيطة. بعد خمس وستون سنة أي في عام 1986 سال (Sternberg&Detterman) أربعة وعشرون عالما مختصا في علم النفس المعرفي(Cognitive Psychology) ذات السؤال السابق فحصلا على نفس الإجابات تقريبا مع الإشارة إلى أن هناك توسعا في تعريف الذكاء يشير إلى أهمية التفكير ما وراء المعرفي(Metacognition)(أي وعي الفرد بشأن فعاليات التفكير الخاصة به) والى الدور المهم الذي تؤديه العوامل الحضارية في ذلك. حيث اصطلح هؤلاء في تعريفهم للذكاء بأنه القدرة على التعلم من الخبرة باستخدام عمليات التفكير ما وراء المعرفي لفهم آلية التعلم والتكيف مع البيئة المحيطة التي تنطوي على تكيفات مختلفة مع محتوى ومضمون حضاري واجتماعي متنوع.(Sternberg,2001,p:243).

فما هو التفكير ما وراء المعرفي؟وما هو دوره في تطور مهارات التفكير الأخرى؟

لقد بين (Sternberg)إن مفهوم التفكير ما وراء المعرفي(Metacognition) يمثل قدرة الناس على الفهم والتحكم بعمليات التفكير الخاصة بهم يظهر في سياق عملية معالجة

المعلومات(Information Processing) بهدف بناء نموذج لعمليات التحكم بالمعرفة،ويمثل أيضا وعي الفرد وإدراكه لعمليات المعرفة وقدرته على تنظيم وتقييم ومراقبة تفكيره.(Sternberg,b,p:214,1979)(Bonds.1992,p:56) والسعي لمعرفة الاستراتيجية المراد استعمالها وكيفية تطبيقها في المواقف الجديدة حيث إن المعرفة الجديدة يمكن أن تمهد لمعالجة مشكلات مختلفة.(Douglas,1997,PA-25)وقد ذهب(Wilson)الى ابعد من ذلك حين بين إن التفكير ما وراء المعرفي لا يمثل معرفة الفرد ووعيه بعمليات واستراتيجيات التفكير وقدرته على تقييم وتنظيم عمليات التفكير الخاصة به ذاتيا فقط وإنما يشير إلى معرفة ماذا يتعلم ولماذا وكيف يفعل ما يريد فعله بصورة فعالة.(Wilson,1998,p:14)(الريماوي،2004،ص 325) وفي عام 2001 صاغ(Sternberg) لهذا المفهوم تعريفا اصطلاحيا هو (عملية التفكير في التفكير)بهدف إيجاد طريقة تساعد المتعلم كي يصبح واعيا(Aware) لإستراتيجيات المتعلم والحصول على سيطرة أكثر لتحصيل المعرفة.(Sternberg,2001,p:370).

وقد بين (Flavell) إن معرفة ما وراء المعرفة تتكون بشكل أساسي من التفاعل الحاصل بين ثلاثة متغيرات هي :

1- معرفة الشخصية(Person Task)والتي تتضمن معتقدات الشخص حول المعرفة الإنسانية بشكل عام وعلى أفكارهم الذاتية واستراتيجياتهم في حل المشكلات وتعلم أساليب معالجة المعلومات اللفظية والبصرية.

2- معرفة المهمات (Task Knowledge) والتي تتعلق بفهم طبيعة المشكلة المراد حلها وكمية المعلومات المتوافرة والية تنظيمها واسلوب المعالجة المناسب للحل. فعلى سبيل المثال انه من الأفضل إعطاء مجال للتعلم لبضعة أيام قبل اتخاذ أي قرار بشان أية مشكلة.

3- معرفة الاستراتيجية (Strategy Knowledge)وتتعلق بمعرفة الاستراتيجيات المستخدمة في معالجة المعلومات وحل المشكلات وتحديد الجوانب الايجابية

والسلبية لكل منها ومعرفة فاعليتها ومناسبتها لكل موقف ولكل حالة أو مشكلة. (Sternberg,2001,p:330) (الربياوي،2004، ص 326)

ويتفق المعنيون على إن هناك وجهتي نظر لتحديد الوسيلة الأفضل للحصول على مهارات التفكير ما وراء المعرفي الأولى تتحدد في التوجه المعرفي (cognitive) والثانية في التوجه الوظيفي أو ألموقفي (situative) على إن الباحثين والمختصين ذوي التوجه المعرفي يتبنون الفكرة القائلة إن تعلم التفكير يتم من العام إلى الخاص(General to Specific) حيث يتوجب على المتعلم أن يتعلم أولا استراتيجيات الاستدلال العام (General Reasoning Strategy) ومبادئ حل المشكلات التي يمكن أن تطبق لاحقا في حل المشكلات المشابهة. في حين يجد ذوي التوجه الوظيفي المتعلم على تعلم التفكير من الخاص إلى العام وعليه الاستفادة من التعلم الاستدلالي(Learning Reasoning) ومهارات حل المشكلات في معالجة المهمات المشابهة. (Sternberg,2001,p:355) وقد بين (Baron) عام 1993 إن تطور مهارات التفكير ما وراء المعرفي عامل مهم في تقليل الأخطاء في الاستدلال (Reasoning) وحل المشكلات وان هذه المهارات تتضمن الوعي والتنظيم والتخطيط والتقويم كما حددها (Gama) عام 2001 .(الربياوي ،2004،ص327)

وقد برز الاستدلال بواسطة التناظر (Reasoning by Analogy) كإحدى مهارات الاستدلال التي حازت على اهتمام الباحثين منذ المراحل المبكرة لإعداد اختبارات الذكاء ، فكانت مهارة الاستدلال التناظري موجودة في أغلب اختبارات الذكاء، حيث وجد (بيرت) عندما استخدم في بحوثه المبكرة بعض الاختبارات التي تقيس النواحي المنطقية أو القدرات الاستدلالية التي طبقت على أطفال المدارس الابتدائية في إنكلترا، أن هذه الاختبارات كانت من أفضل مقاييس الذكاء العام. (أبو حطب ، 1976 ، ص81) كما يعد الاستدلال بواسطة التناظر من أساسيات التفكير ألابتكاري إذ لا يمكن أن يوجد عند الفرد من دون امتلاكه القدرة في الاستدلال بواسطة التناظر، لأنه يهدف إلى الكشف عن

أشياء أو علاقات خافية مما تبدو جديدة للفرد والمجتمع. والاستدلال التناظري يعد من مستلزمات الطريقة العلمية في حل المشكلات عندما تواجه الفرد مشكلة أو سؤال يتطلب إجابة، ولا يجد في خبراته السابقة الحل المناسب فيزداد نشاطه العقلي ويفترض الفروض ويجمع المعلومات ويحاول ان يجد علاقة جديدة من الخبرات المخزونة في ذهنه. (كونج ، 1970 ، ص352) وعلى الرغم من أن الاستدلال التناظري يظهر في بداياتهُ عند أطفال المرحلة الابتدائية من خلال الاعتماد على أشياء محسوسة أو عيانية ، إلا أنه بشكله المتقدم الذي يعتمد على العمليات المنطقية (Logical Operations) في حل المسائل الافتراضية أو اللفظية بصورة صحيحة وفعالة، لا يتكامل إلا في بدايات فترة المراهقة تقريباً عندما يدخل الطفل مرحلة العمليات الشكلية أو الرمزية (Formal Operations) كما يسميها (بياجيه) والتي تبدأ عند سن (11–12) سنة من العمر تقريباً.

(واردزورث ، 1990 ، ص86) حيث يصبح المراهق قادراً بين عمر (11–15) سنة على حل جميع المسائل باستخدام عمليات منطقية لأن البنى المعرفية عنده تصل إلى نضجها خلال هذه الفترة. (Inhelder, 1958, P. 12)

ولم يجد الباحثون الأوائل في دراسة فعاليات التفكير عند أطفال المدرسة الابتدائية مشكلة حول علاقة التفكير باللغة فقد انتهى واطسون (Watson) مؤسس السلوكية القديمة إلى أن التفكير هو اللغة، وهو كلام ضمني وحديث داخلي يظهر في الحركات قبل الصوتية لأعضاء الكلام. (تشايلد ، 1983 ، ص181) أما سيكانوف (Sechenov)1863 الذي يعد أبو الفسيولوجيا الروسية ومعلم بافلوف. فقد أشار إلى أن (الطفل عندما يتكلم فانه يفكر في ذات الوقت) لهذا فان علماء النفس الروس يؤكدون أن اللغة والتفكير مرتبطان تماماً بالطفولة. ولكن مع الارتقاء يصبح تفكير الراشدين متحرراً من اللغة بطريقة ما في الأقل من استجابات الكلام الصريحة والضمنية. (Slobin,1971,P.98) وقد اعتقد عالم النفس الروسي

فيجوتسكي(Vygotsky) في كتابه التفكير واللغة (Thought and Language) عام (1934) أن الكلام لدى الطفل،يكون اجتماعياً في البداية ثم يليه الكلام المتمركز حول ألذات وبعدهُ الكلام الداخلي أو(التفكير). وهذا التوجه يناقض التصور السلوكي والتتابع الارتقائي لدى بياجيه(Piaget)الذي يشير إلى إن الارتقاء المعرفي يحدث أولاً ثم يتبعه الارتقاء اللغوي أي أن التفكير ينعكس على لغة الطفل،فهو ينمو من خلال تفاعله مع الأشياء والناس في بيئتهُ.(Foulkes,1978,P.178) ومن الباحثين من يرى أن اللغة والفكر ينبعان من أصول مختلفة ، فهناك ما يمكن أن نطلق عليه التفكير قبل اللغوي والكلام السابق على التفكير،اللذين يندمجان عند وصول الطفل للمرحلة قبل الإجرائية وعلى الرغم من ذلك فأن اندماج التفكير والكلام ليس كاملاً ، إذ تستمر درجة من استقلال بعض جوانب اللغة والتفكير . (Elkind, 1970, P. 25) وكل ذلك يؤكد إن اللغة والتفكير إنها هما عمليتان متلازمتان تمثلان جوهر الفعالية العقلية وأساسها لدى الفرد بشكل عام ولدى الطفل على وجه الخصوص وهذا التلازم يتأتى من التأثير المباشر لأحدهم في الآخر. فالاستدلال اللغوي هو استدلال عقلي بطبيعته ويمثل قدرة الفرد في إيجاد حلول ذهنية للمشكلة من خلال ابتكار الرموز أو استدعائها من الخبرات السابقة ومن ثم الانتقال بها من المعلوم إلى المجهول ولا يحصل هذا إلا من خلال توظيف مجمل العمليات العقلية العليا كالانتباه والإدراك والتذكر والتخيل والتجريد والتعميم والفهم والمقارنة والتمييز وغيرها من الفعاليات التي تفضي بالنتيجة إلى حل للمشكلة. وقد بين (بياجيه) أن الاستدلال يَضُم عدداً من العمليات العقلية (Mental Process) من قبيل هي المقارنة (Comparing) و التصنيف(Classifying) والتنظيم (Systematization)والتعميم(Generalization)و(الاستنباط (Deduction) ثم الاستقراء (Induction).(قطامي ، 1990 ، ص 514)

ويستند الاستدلال التناظري إلى فكرة أساسية مفادها أن المعرفة في حقل ما يمكن توظيفها واستعمالها في حقل آخر هذا يعني إن حل أية مشكلة آنية لا يتم إلا من خلال

محاولته استرجاع مشكلات متشابهة أو مواقف متقاربة، حيث تجري عملية البحث عن الخصائص المشتركة مع الموقف الحالي بغية توظيف بعض الأفكار التي ساعدت على حل المشكلة السابقة إلى المشكلة الحالية. (Antonietti,1991,P. 96) ومن خلال هذا النوع من الاستدلال يجمع الطفل الحقائق والمعلومات التي يعرفها سابقا ليطبقها على مواقف جديدة لم تواجهه من قبل. بيد أن الاستدلال حول تشابه (الأشياء) يسبق تطورياً الاستدلال حول تشابه (العلاقات) حيث يركز الأطفال في عملياتهم الاستدلالية على وصف الأشياء المشتركة بينما يركز البالغون على العلاقات المشتركة. (Kuhn & Siegler, 1992, 816)

وفي هذا المجال فقد أكدَّ سبيرمان(Spearman)عام(1923) على أهمية عمليتين تقعان ضمن العمليات العقلية في هذا السياق هما :

1- عملية استنتاج العلاقات:(Deduction of Relation) وهي العملية التي يتم من خلالها إظهار أي زوج من المواصفات أو الخصائص والتعرف على نوع العلاقة بينهما،واستنتاج نمط الارتباط بين المفاهيم الداخلة فيها ، فمثلاً في التناظر اللفظي الآتي:(اسود)يؤدي إلى(أبيض)كمثل(جيد)يؤدي إلى(.......)تمثل علاقة(المعكوسية أو التضاد) بين كلمتين في الجزء الأول من التناظر من المفترض إنها تساعد في استدعاء الكلمة في الجزء الثاني من خزين الذاكرة.

2- استنتاج الترابطات:(Deduction of Correlates) وهي العملية التي تقوم بإظهار أي عدد من الخصائص أو الصفات سويةً مع علاقتها ، مما يستدعي بشكل سريع التعرف على الخاصيةً الجديدة التي من المفترض أن ترتبط بالخاصية الأولى على وفق العلاقة السابقة.ولهذا فان(الاستدلال التناظري) على نحوٍ معيّن هو عملية(استنتاج)أو(استبصار)لأنواع العلاقات،التي تربط عدَّة متشابهات بين مفاهيم متباينة.وله الدور المهم في عملية

التفكير وحَـلّ المشاكـل وعمليات التعّلم المختلفة،وأيضاً في مجال العلاقـات الاجتماعيـة فضلاً عن تأثيرهُ في حيّـز الاستكشافات العلمية وميدان الفنـون. (Holyoak&Thagard,1997,P.52)

ويمكن القـول أن أسـاس القـدرة عـلى(الاسـتدلال عـن طريـق التنـاظر) هـو القابليــة عـلى تشكيـل(Form) وتمثيل(Manipulate) العلاقات اللفظية أي العلاقـات بين المقدّمات وبين النتائج ، وكـما هـو الحـال في التنـاظر اللفظـي الآتي:(أبـيض)يـؤدي إلى (أسود)كمثل(ضوضاء) تؤدي إلى(هدوء). (Nersessian, 1984, P.29).

ويعتقد الباحث إن هذه الفعالية العقلية هي جوهر عملية التفكير ما وراء المعرفي أو ما اصطلح عليه التفكير في التفكير ذلك إن الفرد الذي يستخدم الاستدلال التناظري،أنها يقـوم (بتشكيـل)المنبهات العقلية(الكلمات) ومـن ثـم إجراء(التمثيل أو المعالجة) العقلية لنمط العلاقــة بيـــن زوج الكلمـــات(أبيـــض)و(أسـود) حيث يتبين للمستــدل هنــا أن(اسود) هي كلمة عكس أو ضدَّ كلمة(أبيض)بعـد ذلـك يـتم الانتقـال إلى الـزوج الثاني من الكلمات والقيام بعملية فحص وتدقيق متسلسل حتى يتم التوصل إلى نفس نمط التناظر المعتمد. فإذا كان (اسود يؤدي إلى...ابيض)فأن(ضوضاء يؤدي إلى...هدوء)أي أن الفرد سوف يستدل على أن(ضوضاء)كلمة عكس أو ضدَّ كلمة(هدوء) وهذا يـؤدي إلى أن (العلاقة) التي تربط الزوج الثاني من الكلمات هي ذات العلاقة التي تربط الزوج الأول مـن الكلمات ، وبذلك فأن هذا التناظـر قـــد تـم حلّـهُ بنجـاح . (Hummel & Holyoak, 1997, P.104)

وقـد أشـارت نظريـة التمثيـل (Theory of Representation)أن الاسـتدلال التناظري يتم من خلال عملية تمثيل المعلومات عن طريق المعاني المتعلقـة بالأبعـاد الدلاليـة المتعـددة (Multidimensional Semantic Space) وتحـدث عمليـة التمثيـل لـبعض التصنيفات التابعة لمجموعات أو تشكيلات معينة من المفاهيم تكون مندرجـة تحـت شروط اعتبارية محددة فيهـا.(Rumelhart&Abrahamson,1973,P.5) في حـين أكـدت النظريـة

العناصرية(Componential Theory)ل(Sternberg)أن هناك ستة عمليات متتابعة يتم من خلالها التوصل إلى الاستدلال التناظري الناجح وهي الترميز (Encoding) والاستنتاج (Inference)والتخطيط (Mapping)والتطبيق(Apply)والتبرير(Justify)وأخيرا الاستجابة(Respond).(Sternberg,1977,p;84) أما نظرية(Gentner)في التخطيط البنيوي(Structure–Mapping Theory) فقد أشارت إلى أهمية المعالجات العقلية في التوصل إلى الاستدلال التناظري من خلال عمليتي التخطيط (Mapping) للمعارف المختلفة الموجودة ضمن حقل أو ميدان معرفي محدد وهو ما يطلق عليه بالقاعدة(Base) وعملية النقل أو التحويل(Transfer) لتلك المعارف إلى حقول أو ميادين معرفية أخرى وهذا ما يطلق عليه بالهدف (Target).(Burstein, 1983, P.17) هكذا فأن الوصول إلى(الاستدلال التناظري) يتضمن عمليتين متصلتين هما عملية الرصف(Aligning) والتي تعني تحديد مجموعة من المفاهيم أو المواضيع التي يمكن أن يوجد فيما بينها أي شكل من التشابه أو التناظروعملية التركيز(Focusing) للعموميات العلاقاتية(Relational Commonalities) التي بموجبها يتم انتقاء بعض من تلك المفاهيم أو المواضيع المتناظرة التي تمتلك تشابهاً أو تطابقاً في بنية أو تركيب العلاقات بينها.(Reed, (1987, P.124

إن التجربة الحالية تبحث في تطور مهارات التفكير ما وراء المعرفي عند أطفال المرحلة الابتدائية باستعمال اختبار حل التناظرات اللفظية الذي ينطوي على ثلاثة أنواع من العلاقات اللفظية الاستدلالية وهي علاقة الترادف(Synonym)والتضاد (Antonym) وعلاقة عضوية الصنف(Category Membership) من اصل خمسة أنواع من العلاقات حددها (Sternberg&Negro) عام (1980). (Sternberg & Negro,1980, P.30)وسنتحدث عن ذلك بشئ من التفصيل في الطريقة والإجراءات.

إن افتقار الميدان التربوي سواء على مستوى التخطيط للأهداف أو على مستوى المناهج وإعدادها أدى إلى إبراز الأهمية البالغة لدراسة الاستدلال التناظري بوصفه احد أهم

مكونات التفكير ما وراء المعرفي والبحث الحالي محاولة لإضافة نوعية في الجانب التطبيقي من خلال إعداد تجربة أعدت لتشخيص تطور فعاليات التفكير في التفكير وان نتائج البحث نتائج البحث تساعد المعنيين في ميدان التربية والتعليم في بناء مناهج وبرامج تمهد للارتقاء بهذه الفعاليات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية طبقا لمتغيرات المرحلة والجنس والعلاقات اللفظية.

وبناء على ذلك فأن التجربة الحالية تهدف إلى تقويم مهارات أطفال المرحلة الابتدائية في إجراء فعاليات التفكير ما وراء المعرفي(كما تقيسه أداة البحث) وكذلك إلى تقويم تطور هذه المهارات على وفق متغيرات المرحلة والجنس وأنواع العلاقات اللفظية.

الطريقة(Method)

العينة

تكونت عينة البحث من (40) طفل من تلاميذ المرحلة الابتدائية اختيروا عشوائيا من عشر مدارس ابتدائية في مدينة بغداد/ تربية الرصافة الأولى موزعين بالتساوي على وفق متغيري الجنس (ذكور – إناث) والصف(الثالث – السادس) الابتدائي حيث بلغ عدد تلاميذ الصف الثالث(20) تلميذ نصفهم من الذكور والنصف الآخر من الإناث ممن يتراوح معدل أعمارهم بين (8 – 9)سنوات حيث بلغ معدل عمرهم الزمني (8) سنوات و(9) تسعة اشهر،فيما بلغ عدد تلاميذ الصف الثالث (20) تلميذ نصفهم من الذكور والنصف الآخر من الإناث ممن يتراوح معدل أعمارهم بين (12– 13) سنة حيث بلغ عمرهم الزمني (12)سنة و(5) اشهر.

الأداة

تكونت أداة البحث من ثلاث مجموعات من الكلمات أو المفردات اللغوية المتناظرة كل مجموعة ترتبط فيها الكلمات وفق نوع محدد من التناظر اللغوي،فالمجموعة الأولى هي مجموعة علاقة التنظيم الخطي(Liner Ordering Relation)أو العلاقة الخطية التي تشير إلى

التحول من فكرة إلى أخرى بشكل يجب أن يكون مرتب ومنظم ومتسلسل (Crystal,1997,P:123)(أما المجموعة الثانية فتمثل علاقة الترادف (Synonym)التي تشير إلى العلاقات اللفظية أو الادراكية بين الكلمات التي تمتلك نفس المعاني.حيث يكون أحد الألفاظ رديفاً للآخر على معنى واحد مثل: (أسد – سبع – ليث) (Crystal, 1997, P.137)في حين تمثل المجموعة الثالثة علاقة عضوية الصنف(Category Membership) وفيها يستعمل المصطلح في مجال الدلالات على أنهُ جزء من دراسة العلاقات الإدراكية أو اللفظية التي ترتبط مع المصطلحات اللغوية، فهي علاقة ادرك بين جزء وكل ، مثل : (عجلة – سيارة).(Crystal, 1997, P.122) وتتكون كل مجموعة من المجموعات الثلاث من عشرة كلمات(كلمة مفتاحية) أمام كل واحدة منها ثلاث كلمات متقاربة والمطلوب من المفحوص اختيار الكلمة المناسبة وفق العلاقة التي يبينها المثال التوضيحي في بداية كل مجموعة من المجموعات الثلاث.

الإجراءات

تم توزيع أفراد العينة المختارة إلى أربع مجموعات على وفق متغيري الصف والجنس إذ تكونت كل مجموعة من (10) تلاميذ استخدمت طريقة المقابلة الفردية في اختبارهم من قبل أربعة من المساعدين(confederates) كل واحد منهم يختبر مجموعة على حدة في مكان مناسب داخل المدرسة اعد لهذا الغرض،وقد حرص المساعدون(وهم من طلبة المرحلة الرابعة في قسم علم النفس الذين دربهم الباحث للمساعدة في تنفيذ التجربة ضمن إجراءات التطبيق العملي لمادة علم النفس التجريبي) أولا على كسب ود التلميذ وطمأنته من أن ما يقوم به ليس امتحانا وان الدرجة التي سوف يحصل عليها لا تعني شيئاً ولا تؤثر في مستواه الدراسي أو درجة تحصيله، ثم يبين له فكرة الاختبار وما تعنيه كل علاقة لفظية من العلاقات الثلاث،وان ما عليه هو اختيار كلمة واحدة من بين الكلمات الثلاث التي تعد هي الحل الصحيح إذا تم ربطها أو إيصالها بالكلمة المفتاحية في ضوء المثال الذي يوضح تلك العلاقة وبعد إعطاء مثال توضيحي للإجابة، يتأكد المساعد من فهم التلميذ لفكرة

الاختبار، يسأله عما إذا كان مستعدا للإجابة وبعدها يبدأ الاختبار،الذي يتألف من(30) كلمة تكون الإجابة عليه من خلال اختيار بديل واحد أو كلمة واحدة من الكلمات الثلاثة التي ترتبط بالكلمة المفتاحية ، وتتم عملية التصحيح على الاستمارة ذاتها المعدة لتطبيق التجربة وتُحسب الدرجة الكلية من خلال جمع درجات الإجابات الصحيحة، حيث تعطى درجة (1) لكل إجابة صحيحة ودرجة(صفر)لكل إجابة خاطئة،وبالتالي فأن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها التلميذ هي (30)وأقل درجة(صفر) بمتوسط فرضي مقدارهُ(15) درجة.

النتائج

لقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجات اختبار تطور مهارات التفكير ما وراء المعرفي كما يقيسه اختبار حل التناظرات اللفظية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي (22.05) بانحراف معياري مقداره(1.27) فيما بلغ متوسط درجات تلاميذ الصف الثالث (15.45) بانحراف معياري قدره(1.25).أما متوسط درجات الذكور فقد بلغ (19.2)بانحراف معياري قدره(3.33) فيما بلغ متوسط درجات الإناث(18.4) بمتوسط قدره(3.73).

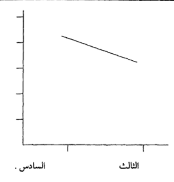
ولقد اجري تحليل التباين الثلاثي(Three Way ANOVA) التصميم (3x2x2)بشكل منفصل لكل درجة من درجات الاختبار بحسب متغيرات الصف مستويين(السادس- الثالث) والجنس مستويين(الذكور- الإناث) وأنواع علاقات الاختبار ثلاثة مستويات (علاقة الترادف- العلاقة الخطية - علاقة عضوية الصنف). والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (2)

المقارنة في قياس تطور مهارات التفكير ما وراء المعرفي كما يقيسه اختبار حل التناظرات اللفظية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي على وفق متغيرات الصف والجنس ونوع العلاقات اللفظية

مصدر التباين	مجموع التربيعات	درجة الحرية	متوسط مجموع التربيعات	القيمة الفائية
الصف الدراسي(A)	145.2	1	145.2	337.6
أنواع العلاقات (B)	163	2	81.5	189.5
الجنس(c)	2,7	1	2.7	6.28
تفاعل (AXB)	9.5	2	4.75	11.04
تفاعل(AXC)	0.5	1	0.5	1.16
تفاعل(BXC)	0.7	2	035	0.81
تفاعل(AXBXC)	7.8	2	3.9	9.06
الخطأ (Error)	47	108	0.43	
		55		

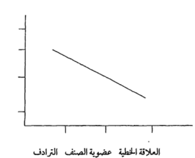
من الجدول أعلاه اظهر تحليل التباين لدرجات التفكير ما وراء المعرفي كما تقيسه أداة البحث أن القيمة الفائية المحسوبة بالنسبة لمتغير للصف الدراسي بلغت(337.6) وهي دالة إحصائيا عند درجة حرية (108-1) ومستوى دلالة (0.05)،وعند إجراء اختبار(Tukey) للتعرف على الفروق بين متوسط درجات تلاميذ الصف الثالث وتلاميذ الصف السادس كانت القيمة المحسوبة للاختبار تساوي (31.4) وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) مما يشير إلى تفوق تلاميذ الصف السادس على أقرانهم تلاميذ الصف الثالث في مهارة التفكير ما وراء المعرفي والشكل(1) يوضح ذلك



شكل (1)

يوضح الفرق بين متوسط درجات التفكير ما وراء المعرفي لتلاميذ الصف السادس والثالث.

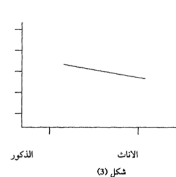
فيما بلغت القيمة الفائية بالنسبة لمتغير أنواع العلاقات(109.5) وهي دالة إحصائيا عند درجة حرية(108-2) ومستوى دلالة(0.05)، وعند إجراء اختبار(Tukey)للمقارنة بين متوسط درجات مستويات التفكير ما وراء المعرفي ضمن أنواع العلاقات ظهر إن المقارنات الثلاث بين علاقات(الترادف- العلاقة الخطية) (الترادف- عضوية الصنف)(العلاقة الخطية-عضوية الصنف) كلها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة(0.05)، والشكل(2) يوضح ذلك



شكل (2)

يوضح متوسط درجات التفكير ما وراء المعرفي على وفق متغير نوع العلاقة اللفظية.

وقد استنتج الباحث من هذه المقارنات إن نمط العلاقة الخطية يمثل أصعب أنواع التفكير ما وراء المعرفي يليه نمط علاقة عضوية الصنف ثم نمط علاقة الترادف. أما بالنسبة لمتغير الجنس فقد بلغت القيمة الفائية المحسوبة(6.28) وهي دالة أيضا عند درجة حرية(108-1) ومستوى دلالة (0.05)وعند إجراء اختبار(Tukey) للتعرف على الفروق بين درجات التلاميذ الذكور والإناث كانت القيمة المحسوبة للاختبار تساوي (31.4) وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) مما يشير إلى تفوق الذكور على أقرانهم الإناث في مهارة التفكير ما وراء المعرفي والشكل(3) يوضح ذلك



شكل (3)

يوضح متوسط درجات التفكير ما وراء المعرفي للتلاميذ الذكور والإناث.

كما اظهر تحليل التباين تفاعلا بين متغيري الصف الدراسي وأنواع العلاقات حيث بلغت القيمة الفائية للتفاعل(11.04) وهي دالة إحصائيا عند درجة حرية(108-2) ومستوى دلالة (0.05) كما ظهر إن هناك تفاعلا بين المتغيرات الثلاثة (الصف الدراسي والعلاقات اللفظية والجنس) حيث بلغت القيمة الفائية للتفاعل(9.06) وهي دالة إحصائيا عند درجة حرية(108-2) ومستوى دلالة (0.05).

ومن هذه النتائج يستنتج الباحث ما يأتي:-

1- إن تلاميذ الصف السادس أكثر قدرة من تلاميذ الصف الثالث في مهارات التفكير ما وراء المعرفي كما تقيسه أداة البحث. وهذا مؤشر على تطور هذا المفهوم عبر الزمن .

2- إن الذكور أكثر قدرة من الإناث في مهارة التفكير ما وراء المعرفي كما تقيسه أداة البحث.

3- تتأثر مهارات التفكير مـا وراء المعـرفي كـما تقيسه أداة البحـث بحسب أنـواع العلاقات (الترادف-العلاقة الخطية-عضوية الصنف).

4- إن نمط العلاقة الخطية يمثل أصعب أنواع مهارات التفكير ما وراء المعرفي كما تقيسه أداة البحث يليه نمط علاقة عضوية الصنف ثم نمط علاقة الترادف التي تمثل أسهل أنواع العلاقات من حيث المضمون ومن حيث الدلالة.

5- تأكيـداً لمـا جـاء في (4) يبـين التفاعـل بـين متغـير الـصف الـدراسي ونـوع العلاقات(الترادف-العلاقة الخطية-عضوية الصنف)إن تطور مهارات التفكير يسير بشكل متسلسل ومنظم يأخذ بنظر الاعتبـار عـاملي الخـبرة المترتبـة عـلى النضج والتطور العقلي وتسلسل نمط العلاقات التناظرية كما اعتمدها البحث .

المناقشة

لقد لوحظ أن هناك تحسن كبير ومتصاعد في مهارات التفكير ما وراء المعرفي بالنسبة لتلاميذ الصف السادس مما يشير إلى تطـور قـابليتهم في إيجـاد منافـذ للتفكـير المعقـد وقـد أوضـحت العديـد مـن البحـوث أن بنيـة المعرفـة(Knowledge Structures) تـستند إلى الخـبرات الـسابقـة التـــي مـــن خلالهـــا يمكـــن أن يتـــم تحديـــد المنظـــور أو المنـــحى نحـــو حَـــلّ المشكلات (Wickelgren, 1979, P.379) فكثيراً مـا يواجـه في حياته اليومية وبشكل متكرر مشاكل جديدة غير معروفة وغير محَّـددة ، لا يمكـن لـه إلا أن يعود إلى خبراته ومعارفه السابقة لحل تلك المشاكل، دون أن يكون مالكا بالـضرورة لتلـك المعارف والخبرات التي تكون وثيقة الصلة بالمشكلة ومع ذلك فـأن المـشكلة التـي تكـون شبيهـة في بعـض الحالات لتلك المشاكل السابقة، يمكـن أن تـساعده كثيـراً إيجـاد الحـل المناسب لها. (Groome, 1999, P.173) حيث أشـارت أبحـاث بـيرت(Burt)أن الطفـل العادي يستطيع وهو في السابعة من عمره أن يجيب عن أسئلة تتضمن نوعاً مـن الاسـتدلال البسيط الذي يعتمد على أشياء محسوسة،وفي بداية سِنّ المدرسة قد يستطيع اكتشاف بعـض المغالطات المنطقية والتوصل إلى قضايا عامّة من مقدَّمات جزئية واختيار الحل المناسب مـن

بين عِدَّة حلول عندما تعتمد على خبرات حِسِّية ملموسة ، لكنه كثيراً ما يفشل عندما تكون هذه المغالطات لفظية. (Jersil,1990,P.356) وإذا كانت دراسة(Roberge)قد بينت أن الاستدلال التناظري يتطور عند التلميذ بتقدم المراحل الدراسية(Roberge,1970,P.594) فان دراسة (Strernberg & Rifkin) أشارت إلى أن تلاميذ الصف الثالث والسادس الابتدائي ، استخدموا إستراتيجيات تختلف عن الإستراتيجيات التي استخدمها تلاميذ الصف الثالث متوسط وأيضاً طلاب الكلية ، في أثناء قيامهم بحل مجموعة من المفردات اللفظية المتناظرة ، وقد ظهر أن هناك تفاوتاً في درجة الصعوبة التي يواجهها التلاميذ أثناء قيامهم بحل المفردات اللفظية المتناظرة).(Sternberg & Nigro, 1980, P.

وقد أكد(Gentner)على أن(التناظرات) تساعد كثيراً في التفكير ما وراء المعرفي، فَقَد كان يرى أن الأشخاص الذين تعلّموا أو درسوا كيفية مرور التيار الكهربائي من خلال(الأسلاك)ضمن(الدائرة الكهربائية) كانوا قَدْ تعلّموا سابقاً أن جريان الماء عبر الأنابيب يكون مناظر لتحرك الحشود أو الجموع من الناس عِبْرَ الطرق. (Gentner& Gentner, 1983, P.121)وان المعالجات التي تحدث في تطور التفكير ما وراء المعرفي تتم وفق مفهوم التخطيط التناظري(Analogical Mapping).(Bourne,1993,P.139)إذ بينت دراسة(Gick & Holyoak)إن الأطفال يتمكنون من استخلاص المخطط التناظري المستند من التشابه أو عدم التشابه بين مثالين مختلفين مما يساعدهم في عملية الانتقال أو التحول التناظري ومن ثم النجاح في عملية حل المشكلات في المستقبل.(Gick,&Holyoak,1983,P.306)،أما(Gentner,&Toupin) فقد توصلا عام(1986) من خلال بحوثهم التجريبية أن الطفل ما أن يكون مالكاً للقابلية على تشكيل(قصة قصيرة) حول أحد الحيوانات(التي تعد مصدر التناظر) حتى يقوم بتشكيل نفس القصة عندما يتم تغيير الحيوان أوتغيير الخصائص و المميزات الخاصة به،(التي تعد هدف المشكلة)وأن قابلية الأطفال على تشكيل تلك القصص سوف تنخفض مع تناقص التشابه بين تلك الحيوانات(Gentner,&Toupin, 1986,P.300)

وتعـد القابليـة لحـل التناظـرات الجـزء الأسـاس مـن الذكـاء الـذي يختـص بـه السلوك الإنساني .(Holyoak,& Thagard,1997,P.59)وعلى هـذا الأسـاس فان التناظر يعـد مركـزا مهـما لكـل مـن عمليتـي(معالجـة المعلومـات)و(اسـترجاع تلـك المعلومـات)مـن الـذاكرة.(Shank,1999,P.5) وهـذا مـا أيدتـهُ وعزَّزتـهُ نظريـات (التفكيـر الإبداعي)و(نظريـات الذكـاء) (Strenberg,1977,P.46)

إن الافتراضات العلمية التي اختصت في استخدام التناظر من خلال الذكاء الإنساني تبـدو متباينـة أمـام نتـائج البحـوث التجريبيـة المتعلقـة بحـل المشـاكل تناظريـاً ولكـن تلـك الافتراضـات والتفسـيرات تنصـب بشـكل نهـائي علـى أن الوصـول إلـى حـل(الهدف المشكلة)لا يتم إلا عن طريق تزويد الأفراد بأمثلة تكون ظاهرياً غير متشابهة ولكنها بنائياً تشابه المصدر. (Anoli,&Cantoia,2001,P.237) ويبدو ان هناك انخفاضاً ملحوظاً في معدَّل الانتقال التناظري بالنسبة للمفاهيم الأساسيـة المتتابعـة ضمـن الأمثلـة أو النمـاذج التناظريـة المطروحـة لتلاميـذ المدارس الابتدائيـة الـذين يمتلكون قابلية تؤهِّلهم تساعدهم للوصول إلى إجراء عملية المقارنة بين (نظير الجذر) وبين المثال المعطى أو النموذج التناظري المقتـرح، عندمـا تـتم عمليـة الاستنتـاج خـارج نطاق العلاقـات البنائيـة. (Thompson & others,2000, P.82) وتأسيسا لكل ما سبق فأن الاستنتاج الذي خرج به الباحث في ضوء التساؤلات التي قدمت في مقدمة البحث والذي تمثل في دور وأهمية التفكير ما وراء المعرفي يتمثل في أن التفكير ما وراء المعرفي يـشير إلى كل عمليات التفكير في (بناء)و(ابتكار) نماذج لمخططات عقلية عالية الدقة والتحكم في ميـادين المعرفـة وفـق آليـات معرفيـة معقـدة تقـع في سـياق عمليـة معالجـة المعلومـات (Information Processing) هذه المخططات تهـدف إلى تطوير البنيـة المعرفيـة المتعلقـة بمفهوم الشخصية وبطريقة معالجة المشكلات التي تواجهها واليات اتخاذ القـرار المناسـب لحلها،كما تهدف إلى معرفة الاستراتيجية (Strategy Knowledge)المناسبة لكـل حالـة أو موقف من خلال تحديد الجوانب الايجابية والسلبية لكل منها ومعرفـة فاعليتهـا ومناسـبتها لكل موقف أو مشكلة.

المصادر

1- أبو حطب ، فؤاد عبد اللطيف ، (1972) . التفكير دراسات نفسيّة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة.
2- أبو حطب ، فؤاد عبد اللطيف ، وسيد ، أحمد عثمان ، (1976) . التقويم النفسي ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .
3- تشايلد ، دنيس ، (1983) . علم النفس والمعلم ، ترجمة : عبد الحليم محمود السيد ، وزين العابدين درويش ، وحسين الرديني ، مراجعة : عبد العزيز القوصي ، القاهرة ، مؤسسة الأهرام.
4- الريماوي،محمد عودةواخرون(2004): علم النفس العام،عمان،دار المسيرة،ط3.
5- قطامي ، يوسف ، وقطامي ، نايفة ، (1995) . أثر درجة الذكاء والدافعية للإنجاز على أسلوب تفكير حلّ المشكلة لدى الطلبة المتفوقين في سن المراهقة ، مجلة دراسات (العلوم التربوية) ، المجلد (23) ، العدد (1) عمّان .
6- كونج ، جون وآخرون ، (1970). سايكولوجية الطفولة والمراهقة ترجمة: أحمد عبد العزيز ، وجابر عبد الحميد ، القاهرة ، دار النهضة المصرية.
7- واردز ورث ، بي ، جي ، (1990). نظرية بياجيه في الارتقاء المعرفي ، ترجمة : فاضل محسن الازيرجاوي وآخرون ، بغداد ، دار الشؤون ، الثقافية العامة .
8-Anoli, L.,(2001):Accessing source information in analogical Problem – solving .Quarterly Journal of experimental Psychology.
9-Antonietti,A,(1991):Effects of partial analogies on solving, Psychological Reports, Vol. 68.
10-Bonds,A,Bonds,L(1992):Metacognition :Developing independence in learning.Clearing House,66(1).
11-Bourne,L.E.(1993):Cognitive Processes,(2ed),University of Colorado, U. S. A.

12-Burstein,M.H.(1983):Concept formation by incremental logical reasoning and debugging, U. S. A.

13-Crystal, D.(1997):Semantics, Cambridge – University Press, U.K.

14-Douglas,A.Bernstein&others(1997):Psychology,4ed.Houghton Mifflin,Company,NewYork.

15-Elkind, D(1970):Children and adolescents essays on Jean Piaget, New York.

16-Foulkes,D.(1978):Grammar of dreams, New York, basic books.

17-Gentner,D.andGentner,D.G.(1983):Flowing waters or teeming crowds: Mental modes of electricity. U. S. A.

18-Gentner,D.andToupin,C.(1986): Systematicity and surface similarity in the developments of analogy, cognitive science.

19-Gick,M.L.andHolyoak,KJ.(1983):Schema induction and analogical transfer.Cognitive Psychology.

20-Groom, D.(1999):An Introduction to cognitive Psychology, East – Sussex, U. K.

21-Holyoak,K.J.and Thagard,P.(1997):Mental leaps:Analogy in Creative thought, Cambridge, U.K.

22-Hummel,J.E.and Holyoak, K. J.(1997):Distributed representations of structure: A theory of analogical access and mapping, Psychological Review.

23-Inhelder, B., and Piaget, J.(1958):The Growth of logical thinking from childhood to adolesence, New York.

24-Jersild, T.A.(1990):Child Psychology, 5(th)ed,U.S.A.

25-Kuhn,D.and Siegler,R.(1992):Cognitive perception and language, Hand book of child – Psychology, Vol.2, Johnwiley and sons, Inc, New York.

26-Nersessian, N.(1984):Faraday to Einstein: constructing meaning in scientific theories, Dordrecht, Holand: Kluwer.

27-Reed,S. K.(1987):A structure – mapping model for word problems, Journal of Experimental Psychology, U. S. A.

28-Rumelhart,D.E.and Abrahamson,A,A.(1973):A model for analogical reasoning, Cognitive Psychology.

29-Roberge,J.J.(1970):Study of children's abilities to reason with basic principles of deductive reasoning, American Education Journal, Vol. 7, No. 4, U. S. A.

30-Shank,R.C.(1999):Dynamic memory revisited, Cambridge, U. K.

31-Slobin,D.I.(1971):Psycholinguistics, London, Clenview, Illinois.

32-Sternberg,R.J.(1977):Component Processes in analogical reasoning: Psychological review.

33-Sternberg,R.J&Talia,b,z(2001):Complex Cognition,The Psychology of Human Thought , Oxford university press.

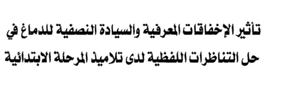
34-Sternberg,R.J.(1979b):The Nature of mental abilities.American Psychologist,34

35-Sternberg,R.J.andNigro,G.(1980):DevelopmentalPatternsin Solution of Verbal Analogy,Child development,Yale University,U.S.A..

36-Thompson,L.Gentner,D. and Loewenstein, J(2000):Individual case training more powerful than individual case training, Organizational behavior and human decision processes.

37-Wickelgren,W.A.(1979):Cognitive Psychology, university of Oregon, by Prentice – Hall, Inc, Englewood cliffs. U. S. A.

38-Wilson,J,(1998)Assessing Metacognition: legitimizing Metacognition as a teaching goal.Reflect,4(1).



تأثير الإخفاقات المعرفية والسيادة النصفية للدماغ في حل التناظرات اللفظية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

تأثير الإخفاقات المعرفية والسيادة النصفية للدماغ في حل التناظرات اللفظية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

مشكلة البحث

(يجب أن يتم استخدام كل أنماط التفكير المرتبطة بنصفي الدماغ) من هذه الدعوة التي أطلقها غير عالم من علماء النفس المعرفيون بدا التوجه البحثي نحو تنمية مهارات التفكير المرتبطة بنصفي الدماغ الأيمن والأيسر. ويبدو أنها تحمل في ثناياها نوعا من الاحتجاج وعدم القبول بالآراء التي قدمتها نظرية بياجيه بشان رؤيتها لنشاط نصفي الدماغ حيث انحازت لنشاط النصف الأيسر دون الأيمن من خلال تأكيدها على إن(مراحل النمو إلى أربع مراحل مرتبطة بالعمر الزمني القائم على التتابع الخطي إذ يبدأ الفرد باللامنطقية وينتهي بالمنطقية أي تنقل الفرد من الممارسات الحدسية التناظرية إلى الممارسات التحليلية ويصبح النصف الأيسر مسيطراً في حين يتضاءل عمل النصف الأيمن. (عيسى، 1983، ص155)

ويؤكد المعرفيون إن دماغ الإنسان يحتوي على مهارات عقلية كبيرة وكامنة بإمكاننا تنميتها إذا ما حفز الدماغ بشكل متكامل. فهو مركز مهارات التفكير المختلفة لذا بات من الضروري تنمية تلك المهارات. خاصةً مهارات التفكير المرتبطة بنصفي الدماغ لأنها إحدى المكونات الأساسية اللازمة للنجاح في الحياة.

فالمدرسة بمناهجها الدراسية وطرائق التدريس المستخدمة تركز على التحليل والمنطق والدقة المرتبطة بالنصف الأيسر، في حين تهمل مهارات التفكير المرتبطة بالنصف الأيمن من الدماغ كالتخيل والتصور والنشاطات العملية والمرئية والتفكير الحر..الخ. (McGarthy,2001). ويشير دي بونو (De Bono 1995) إلى أن التعليم التقليدي لا يشجع على مهارات التفكير المرتبطة بالنصف الأيمن بل ويثبطها أيضاً، إذ يكون على الطالب أن يستسلم للنظام التعليمي في حين يقفز من امتحان إلى امتحان يليه. (دي بونو، 1995، ص17)

ولما كان العالم المحيط بنا يزخر بالكثير من المنبهات والمثيرات التي تجذب انتباهنا في كل لحظة من لحظات الوعي، كما أن جسم الإنسان نفسه يعد مصدرا للكثير من المنبهات الصادرة من الأعضاء الحسية والأجهزة الداخلية،فضلا عن الأفكار والخواطر التي ترد إلى الذهن . فلابد من التأكيد على حقيقة مهمة مفادها إن الإنسان لا يستطيع الانتباه إلى كل هذه المنبهات التي يستلمها في كل لحظة بل يختار وينتقي المثيرات والمنبهات التي تهمه فقط، وتحقق حاجته ومتطلبات وجوده. (Atkinson& others1996,P:170) وقد اصطلح علماء النفس على حالات الهفوات والأخطاء التي يرتكبها الأفراد في سياق فعالياتهم الحياتية اليومية مثل نسيان الأسماء أو الأمكنة أو الإخفاق في ملاحظة الأشياء وتفسيرها والتشتت الفكري التي يلازم حالات الاستجابات العقلية أو إضاعة الأشياء،عن غير قصد، بوصفها أخطاء معرفية اسم الفشل التنفيذي (Reason,1988,PP.405-421) معتبرين كل عمليات الإحساس والانتباه والإدراك والتفكير والتذكر ميدانا لهذا الفشل بالرغم من أنها تمثل محاور التنظيم المعرفي للفرد.

ويمكن القول إن عملية الإدراك تلي عمليتي الإحساس (Sensation) والانتباه، فإذا كان الإحساس هو اكتشاف وتسلم المثيرات الحسية المختلفة (السمعية والبصرية والشمية واللمسية) عبر الأجهزة الحسية ونقلها إلى الدماغ، فأن الانتباه يتضمن وضع هذه المثيرات (المعلومات) في مركز الوعي أو الشعور، أما الإدراك فهو عملية إضفاء المعنى لهذه المعلومات على إن عملية الإدراك هذه تنتظم وفق مخططات عقلية تعمل على تنظيم الأحداث سواءا كانت أحداثا زمنية أو صورية تنطوي هي الأخرى على تفصيلات أكثر دقة وتعقيدا، إن أي عملية تشويش أو قطع أو قصور في آليات الإحساس أو الانتباه أو الإدراك وحتى الذاكرة يمثل إعاقة عقلية أو إخفاقا معرفيا يؤثر بدرجات غير منظورة في عمليات معالجة المعلومات(Information Processing).

قد بينت الأدبيات العلمية إن الاستدلال بواسطة التناظر من مستلزمات الطريقة العلمية في حل المشكلات إذ عندما تواجه الفرد مشكلة أو سؤال يتطلب إجابة، ولا يجد في

خبراته السابقة ما يلائم الإجابة أو حل المشكلة فيزداد نشاطه العقلي ويحاول حل المشكلة بواسطة افتراض الفروض وجمع المعلومات وإيجاد علاقة جديدة من الخبرات المخزونة في ذهنه. (كونجر، 1970، ص352)

وقد أظهرت دراسة (روبرج) Roberge، عندما وجدت أن الاستدلال التناظري يتطور عند التلميذ بتقدم المراحل الدراسية (Roberge, 1970, P.594)، و هناك الكثير من الدلائل على إمكانية التعجيل بظهور المفاهيم وتطور التفكير حتى في أرقى أشكالهُ كالإبداع، والاستدلال بواسطة تنظيم الظروف التي يعيش فيها التلميذ وخاصة تنظيم عمليات التعلم. (الحمداني، 1971، ص229) .ولتطوير قدرة التلاميذ على الاستدلال التناظري وصولاً إلى حل التناظرات اللفظية Solving Verbal Analogies يجب أن يتم السعي إلى استخدام اختبارات خاصة تستند إلى منطلقات نظرية وقواعد منهجية وأساليب علمية في بنائها وتطبيقها كفيلة بجعل التلاميذ عناصر فعالة ومتعمقة علمياً .

أن افتقار مؤسساتنا التربوية إلى رؤية حقيقية تعمل على تنظيم الفعاليات الدماغية بالشكل الذي يحقق نوعا من التوازن في استخدام قواعد المنطق العلمي هو الذي شكل الدافع الحقيقي لهذه الدراسة فلا زال التركيز في مجال التعليم يتمحور حول فعالية الحفظ والتلقين اعتمادا على عملية التذكر دون التركيز على فعاليات التفكير والاستدلال واستخدام قواعد المنطق العلمي.ومن هنا فان البحث الحالي ينطلق من التساؤل الآتي :هل إن مؤسساتنا التربوية ونظم التعليم فيها تؤكد على دور وأهمية معالجة المعلومات(Information Processing)في العملية التعليمية؟ هل إن مؤسساتنا التربوية ونظم التعليم فيها تؤكد على دور وأهمية استخدام أنماط التفكير المرتبطة بنصفي الدماغ. بكلمة أخرى هل إن مؤسساتنا التربوية بدأ من المدرسة تعمل على إكساب الطفل والتلميذ أساليب جديدة للتفكير تتسم بالدقة والموضوعية أم أنها لازالت متمسكة بسياقاتها القديمة التي اختزلت كل العملية التعليمية في فعالية واحدة هي التذكر من خلا ل الحفظ والتلقين ؟

وإذا كانت عملية معالجة المعلومات تشير إلى مجمل الفعاليات العقلية التي يتفاعل من خلالها الفرد مع العالم المحيط به، فما هي الآثار الناجمة عن الإخفاقات المعرفية في عملية معالجة المعلومات بوصفها مدخل لكل العمليات العقلية الفاعلة ومن ضمنها التناظرات اللفظية؟

أهمية البحث

يشير المعنيون في ميدان علم النفس المعرفي إلى إن عملية معالجة المعلومات تمثل سلسلة منظمة ومتناغمة من الفعاليات العقلية بدأ من الإحساس ثم الانتباه مرورا بالإدراك ثم الذاكرة وسائر الفعاليات العقلية الأخرى.

ويرى الباحثون أن الإنسان نظام باحث عن المعلومات ومنظم لها،أي انه لا يضيع وقته في المعلومات التي سبق أن جمعها،انه كثيرا ما يتعرض إلى الملل وعدم الاستقرار حين يتعرض إلى معلومات إدراكية ثابتة .بل أن استقرار المعلومات يشكل عائقا إدراكيا .إذ وجد أن المعوقات الإدراكية تنشا من مصدرين أساسيين هما تلف الدماغ وإخفاق البيئة في تقديم الظروف المناسبة لتطوير الأجهزة الإدراكية (صالح،1982،ص19).

ومن هنا يمكن التأكيد على إن عمليات الإحساس والانتباه والإدراك إنما هي عمليات متلازمة تشكل النافذة التي يطل منها الفرد على العالم كما أنها تمثل بتفاعلها وتناسقها معا لبنة أساسية في تفاعل الفرد مع بيئته،وهي بالنتيجة تشكل القاعدة الأساسية التي تستند إليها سائر العمليات العقلية،وشتى الأنشطة الجسدية والحركية، وأنماط السلوكيات المختلفة في المواقف الاجتماعية والتعليمية،إذ لولا الإحساس لما استطاع الفرد أن يتحسس أنواع المنبهات الخارجية والداخلية المحيطة به،ولولا الانتباه لما استطاع الفرد أن ينتقي المثير أو المنبه المعني ويعزله عن بقية المنبهات الواردة إلى الدماغ ليصل به إلى مركز الوعي ولولا الإدراك لما استطاع الفرد أن يضفي ما جادت به أنماط التعلمات والخبرات من معاني ودلالات وصور وأحداث على المثير المدرك. وهكذا تشكل هذه العمليات أساسيات التمثيل المعرفي(Cognitive Representation) للعالم المحيط بنا.

وترى بعض الدراسات أن تحيزات الانتباه والإدراك قد تشكل سببا في استمرار الاضطرابات الانفعالية (Mogg et al 1993,P. 304) فقد بينت دراسة(Yamanaka) التي هدفت إلى تحليل مذكرات مجموعة من الأفراد عن الفشل ألإدراكي إن هناك ثلاثة أنواع من الفشل ألإدراكي يمكن أن تحدث عند الفرد في مسار اليوم هي:

1. الفشل في مستوى فعالية الانتباه – الإدراك.
2. الفشل في مستوى فعالية الذاكرة.
3. الفشل في مستوى التصرف.

وقد أشارت الدراسة إن كل أنواع الفشل الإدراكي تحدث حينما يكون (البال) منشغلا في إشارة إلى دور التشتت وعدم التركيز في الإخفاق المعرفي،فضلا عن وجود علاقة بين أنواع الفشل الإدراكي والحالة المزاجية المكتئبة للفرد(Yamanaka,2003,PP.153-160) .

فيما بينت دراسة(Elliot&Grene) أن هناك أنواعاً مختلفة من الصعوبات على صعيد الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة طويلة المدى، وفي المجالات اللفظية والبصرية والمكانية، وفي مهام الاستدعاء والتعرف الحر تلازم حالات الفشل المعرفي خصوصا لدى ذوي المزاج المكتئب (Elliot&Grene,1992,p:572)

لقد أشار برودبنت (Broadbent, 1982) إن تداول المعلومات ومعالجتها يتم من خلال منظومات شبكية ثلاث ترتبط مع بعضها البعض ، وهذه المنظومات هي :

1. المنظومة الإدراكية.
2. منظومة الذاكرة.
3. المنظومة التطبيقية.

وتضم المنظومة الإدراكية كل العمليات المتصلة بكيفية استقبال المعلومة، وتحليلها، وتصنيفها، وتحديد أسبقية مرورها إلى المنظومة الثانية وهي منظومة الذاكرة التي يعدها برودبنت (Broadbent) حاوية عملاقة تخترق التصورات في قدرتها على استيعاب المعلومات .أما المنظومة التطبيقية فهي التي تعمل على توظيف نتائج المنظومتين السابقتين

على شكل أفعال واستجابات، وان هذا التوظيف يتم من خلال حركة ارتجاعية تتنوع في مسارها وانتقالها بين المنظومات المختلفة. وطبقا لما طرحه برودبنت (Broadbent) فان الإخفاق المعرفي يحدث عندما تفشل المنظومة التطبيقية في التوسط بين المنظومة الإدراكية ومنظومة الذاكرة، وان هذا الفشل يعود لأسباب عديدة بعضها يتصل بالفرد وبعضها الآخر يتصل بالمعلومة نفسها(Broadbent,1982,P.120)

وقد تزايد الاهتمام في ستينات القرن الماضي بدراسة وظائف النصفين الكرويين للدماغ وعلاقتها بمجمل الفعاليات العقلية حيث بينت الدراسات إلى أن النصف الكروي الأيسر بصفة أساسية بمعالجة المعلومات اللفظية التحليلية والمجردة وعمليات التحليل المنطقي لحل المشكلات، في حين يهتم النصف الأيمن بمعالجة المعلومات غير اللفظية بطريقة كلية كما يهتم بالمعلومات المكانية والابتكارية والنواحي الجمالية والوجدانية (Rita, 1987, p: 46).فقد أما دراسة تورنس وآخرون 1978 فقد بينت إن النصف الكروي الأيسر يختص بصفة أساسية بمعالجة المعلومات اللفظية والتحليلية والمجردة أما النصف الكروي الأيمن فأنه يختص بصفة أساسية بمعالجة المعلومات غير اللفظية بطريقة كلية. (torrance,1977,p:563)

لقد برز الاستدلال بواسطة التناظر(Reasoning by Analogy) كإحدى مهارات الاستدلال التي حازت على اهتمام الباحثين منذ المراحل المبكرة لإعداد اختبارات الذكاء، فكانت مهارة الاستدلال التناظري موجودة في أغلب اختبارات الذكاء.(أبو حطب، وعثمان، 1976، ص81).والرغم من ان بدايةً قد تظهر عند أطفال المرحلة الابتدائية من خلال الاعتياد على أشياء محسوسة أو عيانية، إلا أنه بشكله المتقدم الذي يعتمد على العمليات المنطقية (Logical Operations) في حل مسائل افتراضية أو لفظية بصورة صحيحة، ولا يتكامل إلا في بدايات مرحلة المراهقة تقريباً. وعندما يدخل الطفل مرحلة العمليات الشكلية أو الرمزية (Formal Operations) كما يسميها (بياجيه)، التي تبدأ عند سن (11 – 12) سنة من العمر تقريباً. (واردزورث، 1990، ص86) إذ يصبح

المراهق قادراً بين عمر (11) سنة إلى (15) سنة على حل جميع المسائل باستخدام عمليات منطقية، لأن البنى المعرفية عنده تصل إلى نضجها خلال هذه المدة. (Inhelder, 1958, P. 12 – 13)

لذلك تعد تنمية الاستدلال عامة والاستدلال التناظري خاصة لدى التلاميذ من الأهداف التربوية الأساسية التي ينبغي أن تعمل مراحل التعليم كافة على تحقيقها، وتؤدي المدرسة دوراً كبيراً في تنمية التفكير وتحسينهُ حينما يلتحق الأطفال بالمدرسة تنفتح أمامهم أبواب الاستزادة من الخبرات المنظمة والهادفة كماً ونوعاً ويتعرضون لأنواع من النشاطات والتوجيهات، يهدف معظمها إلى تنمية النشاط العقلي. (الأبراشي، 1966، ص24)

وفي ضوء ما تقدم فان البحث الحالي يمثل محاولة تجريبية لاستجلاء آثار الإخفاقات المعرفية والسيادة النصفية في حل التناظرات اللفظية. كجزء من فعاليات الاستدلال التناظري التي تعد من أرقى أنماط التفكير التي يمكن تنميتها، فهو تفكير منظّم تراعى فيه القوانين والقواعد العلمية التي عن طريقها يتوصّل الفرد إلى حقائق مجهولة من حقائق معلومة فضلاً عن كونه أحد مؤشرات الذكاء ومن أساسيات التفكير الإبداعي وأحد مستلزمات الطريقة العلمية في حل المشكلات.

أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى :

- أولا : التعرف على اثر الإخفاقات المعرفية(الإخفاق المعرفي – النجاح المعرفي) والجنس(الذكور – الإناث) في حلّ التناظرات اللفظية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

وقد افترض الباحث الفرضيات الآتية :

1- ليس هناك فروق ذات دلالة معنوية في قياس حل التناظرات اللفظية على وفق متغير الإخفاقات المعرفية(الإخفاق المعرفي – النجاح المعرفي)

2- ليس هناك فروق ذات دلالة معنوية في قياس حل التناظرات اللفظية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية على وفق متغير الجنس(الذكور – الإناث)

3- ليس هناك تأثير ذو دلالة معنوية في قياس حل التناظرات اللفظية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية لتفاعل كل من متغيري الإخفاق المعرفي(الإخفاق المعرفي – النجاح المعرفي)والجنس(الذكور ـ الإناث) في حلّ التناظرات اللفظية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية).

- ثانيا: التعرف على اثر السيادة النصفية للدماغ في حلّ التناظرات اللفظية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. ولتحقيق هذا الهدف افترض الباحث الفرضية الآتية:

ليس هناك فروق ذات دلالة معنوية في قياس حل التناظرات اللفظية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية على وفق متغير السيادة النصفية للدماغ (السيادة النصفية الدماغية اليمنى – السيادة النصفية الدماغية اليسرى).

حدود البحث

يقتصر البحث الحالي على تلاميذ المرحلة الابتدائية للصفوف الخامس من الذكور والإناث في مدينة بغداد والتابعين لمديرية تربية بغداد / الرصافة الأولى ممن تمثل اللغة العربية لغتهم القومية، وللعام الدراسي 2005م – 2006م .

تحديد المصطلحات:

أولا: الإخفاقات المعرف Cognitive Failures

1. تعريف برودبنت (Broadbent, 1982): فشل الفرد في التعامل مع المعلومة التي تواجهه، سواءاً كان ذلك في عملية إدراكها، أم في تذكر الخبرة المرتبطة بها، أو في عملية توظيفها لأداء مهمة ما (Broadbent et al , 1982,P.114).

2. تعريف مركلباك (Merckelback, 1996): ارتكاب الشخص لعدد من الأخطاء عند إتمامه لمهمة معينة وفي الأغلب الأعم يكون ذلك مرتبطا مع تعطل الذاكرة (Merckelback 1996,P.720).

3. تعريف دانيال وجسيكا (Daniel & Jessica, 2005): تضاؤل الاهتمام بأحداث الحياة اليومية والذي يكون مصحوبا بأخطاء الذاكرة وبتشويهات إدراكية (Daniel & Jessica 2005,P.104)

وقد تبنى الباحث تعريف برودبنت Broadbent للإخفاقات المعرفية حيث تبنى النظرية المعتمدة في هذا الاتجاه. أما التعريف الإجرائي (الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على عند إجابته على الأداة المعتمدة في هذا البحث)

ثانيا: السيادة النصفية للدماغ: (Hemisphericity)

1. تعريف تورنس 1982 هو النصف الكروي من الدماغ الذي يميل الفرد للاعتماد عليه أكثر من الآخر في التعامل مع المعلومات والمشكلات التي تواجهه. (Torrance, 1977, p:563).

2. تعريف ريتا 1987: هو مجموعة من الفعاليات السائدة التي يقوم بها احد نصفي الدماغ. (Rita, 1987, p:48)

3. تعريف كلارك – ستيوارت 1997: وجود حالة من التفضيل بين احد نصفي الدماغ في عملية تجهيز المعلومات. (Clarke,1997:P:70)

ويتبنى البحث الحالي تعريف تورنس لأنه أكثر شمولا لفكرة البحث. أما التعريف الإجرائي المعتمد للسيادة النصفية الدماغية فهو ما يكشف عنه المفحوص لليد المفضلة في التعامل اليومي وإجراء الفعاليات الحركية المختلفة.

ثالثا: حل التناظرات اللفظية Solving Verbal Analogy

1- تعريف روملهارت وأبراهامسون (Rumelhart & Abrahamson) (1973): هي عملية تمثيل لبعض (عمليات التصنيف و التبويب) للخصائص

أو المواصفات التابعة لتشكيلات معينة من المفاهيم، تكون مندرجة تحت شروط اعتبارية محددة، ضمن (المجال الدلالي). (& Rumelhart (Abramson, 1973, P.3

2- تعريف جنتنر (Gentner) (1982) :هو استبصار أو استنتاج يعتمد أو يستند على المشابهة أو المطابقة. (Gentner, 1982, P.19)

3- تعريف سوًا وماجمدار (Sowa and Majumdar) (2003) :هو نوع من التشابه في نقاط من الأفكار، تلك التي تبدو في نواحي أخرى غير متشابهة. (Sowa, and Majumdar, 2003, P.2)

وقد تبنى الباحث تعريف جنتنر (Gentner) (1982): لأنه التعريف الخاص بالنظرية التي اعتمد عليها الباحث في تفسير نتائج البحث .

أما التعريف الإجرائي لحلّ التناظرات اللفظية فهو الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على اختبار حل التناظرات اللفظية المكون من خمسة أنواع من العلاقات اللفظية(Verbal Relations)هي علاقة الترادف(Synonym Relations)،علاقة التضاد(Antonym Relations)،علاقة وظيفية(Functional Relation)،علاقة التنظيم الخطي(Linear Ordering Relation)،علاقة عضوية الصنف (Category Membership Relation) والذي تم إعداده لهذا الغرض.

الإطار النظري

ثالثا – الإخفاقات المعرفية **Cognitive Failures**:

النماذج النظرية المفسرة للإخفاقات المعرفية:

1. نظرية المصفاة(Filter Theory) لبرودبنت(Broadbent) 1958.

ترتكز هذه النظرية على مسلمة أساسية هي نتباه الإنسان للمثيرات والمعلومات عبر القنوات الحسية محدد (Limited) وانتقائي (Selection) وان هناك مصفاة (Filter) داخل

الإنسان يبعد أو يحذف (Elimination) المنبهات أو المثيرات أو المعلومات التي لم ينتبه لها (غير المهمة)(David,1977, p 96)(Margaret , 1994 , p. 48)

وهذا الانتقال يحصل من جانب القنوات الحسية التي تكون (Constitute) قناة منفصلة لنقل المعلومات إلى المصفاة(Filter) وإذا حدث إن استقبل الرد مثيرين سمعيين مختلفين في إن واحد فان الأذان تكون قناتين منفصلتين واحدة لكل مثير استناداً إلى الخصائص الفيزيائية لهذا المثير أو ذاك (Baron , 1980 , P . 270) .

ويصف برودبنت نظريته من خلال الأنموذج الميكانيكي المكون من أنبوب يشبه الحرف (Y) إذ يشير إلى نمطاً واحداً من المثيرات فقط هو الذي يمر عبر الأنبوب في لحظة واحدة وان دخول مثيرين في اللحظة نفسها يعني إن احدهما سوف يمر (ينتبه له) والأخر سوف يهمل (Broadbent , 1957 , P . 205) .

وهو يؤكد على المبادئ الآتية في توضيح نظريته :

1. إن النظام الإدراكي (Perceptual System) للإنسان لا يستطيع استيعاب الكم العائل من المنبهات والمعلومات القادمة في كل لحظةٍ فهو ذو سعة محددة (Limited Capacity) ومن ثم يحتاج إلى نوع من التصفية والتقنين والانتقاء للمنبهات.
2. إن المستقبلات الحسية تستلم المثيرات المختلفة (سمعية ، بصرية ، جلدية ، سمعية ...الخ) ثم تحللها بصورة أولية وترسلها إلى مخزن الذاكرة قصيرة المدى (Short Term Memory) إذ تبقى لمدة قصيرة ثم تنتقل إلى جهاز المصفاة الانتقائية (Selective Filter) التي تعمل بمثابة مصد وقتي للمعلومات.
3. تقوم المصفاة الانتقائية بسلسلة من عمليات التحليل المركزي لهذه المعلومات إذ يتم انتقاء معلومات محددة يحتاجها الفرد وإهمال معلومات أخرى غير مفيدة فهو:
   أ. يعمل على فرز المعلومات المفيدة عن غير المفيدة .

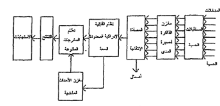
ب. يعمل بنظام الكل أو اللاشي· (All – or – None) أما أن ينتبه إلى المعلومة أو تهمل تماما .

4. تنتقل المعلومات من المصفاة الانتقائية (لا تمر أكثر من معلومة واحدة في إن واحد) إلى جهاز النظام الإدراكي ذي السعة أو القبلية المحددة (Limited Capacity Perceptual) ، إذ تحدث عمليات التفسير والتأويل وإضفاء المعاني والدلالات والتشفير (Coding) ويشبه برودبنت هذا الجهاز بمعالج كمبيوتر مركزي إذ تحدث في عمليات التنظيم والمعالجة المعلوماتية .

(David, 1977, P. 96)(Donald , 1982 , P . 326) (Broadbent , 1957, P . 205)

5. يحدث الإخفاق المعرفي حينما لا تتحقق أي من المبادئ الموجودة آنفا.

ويرى برود بنت إن العمليات الخاصة في كل تخزن الذاكرة قصيرة المدة والمصفاة الانتقائية وجهاز السعة أو القابلية المحددة تحدث في إن واحد وبصورة متزامنة إذ يتم التحليل الأولي للمعلومات (المنبهات) في الذاكرة قصيرة المدى ثم تتم عملية انتقاء المعلومات المهمة من المصفاة الانتقائية وبعدها تضفي المعاني والتفسيرات والتشفير في جهاز القابلية المحددة حيث تحدث عملية التعرف (Recognition) . ولما كان جهاز القابلية المحددة لا يستوعب أكثر من معلومة واحدة من قناة واحدة في إن واحد. فان المصفاة الانتقائية الواقعة بين جهاز الذاكرة قصيرة المدى وبين جهاز القابلية المحددة يسمح بالانتباه فقط لمصدر واحد من المعلومات . فمثلاً ما يحدث في المناسبات أو حفلة (الكوكتيل) هو إن تقوم الإحساسات باستقبال العديد من المثيرات السمعية والبصرية وترسلها إلى جهاز الذاكرة قصيرة المدى إذ تخزن لمدة قصيرة لكن الانتباه يتم لمثير واحد فقط حيث يسحب من المخزن إلى المصفاة الانتقائية ومن ثم إلى جهاز القابلية ذي السعة المحددة لتتم عملية التعرف .(Dominic , 1975 , P . 260)



(Broadbent , 1958, P. 206)(Dominic, 1975, P. 260)(Donald, 1982, P. 326)

شكل(1)

أنموذج المصفاة الانتقائية لـ (برود بنت)

2. نظرية تريسمان (treisman Theory) 1960

على الرغم من الدلائل النظرية التي أسندت نظرية المصفاة إلا أنها لم تستطع إن تفسر حقيقة إن بعض المعاني (Meaning) والمعلومات قد تمر من المصفاة عبر القناة غير المنتبه لها فعلى الرغم من إن المفحوص لا ينتبه الى القناة أو الرسالة غير المنتبه لها إلا أن هناك بعض المعلومات يمكن إن تتسرب في الوعي (الشعور) . إذ بين موراي (Moray) عام (1959) إن المفحوصين في المهمات الثنائية يلاحظون إن أسماءهم قد ذكرت في القناة غير المنتبه لها . (William , 1980 , P . 402)

أما تريسمان (Treisman) فقد أشارت عام 1960 الى إن هناك احتمالية عالية لان يردد المفحوص الكلمات الواردة في الرسالة غير المنتبه لها لاسيما إذا كان محتوى كلماتها مشابه لمحتوى الكلمات الواردة في الرسالة المنتبه لها التي يرددها

(Treisman , 1960 , p . 242)

هذه النتائج أدت إلى تقديم تريسمان أنموذج التخفيف أو الأضعاف (Attenuation Model) ، إذ افترضت ما يأتي :

1. إن المصفاة الانتقائية لا تعمل بطريقة الكل أو اللاشي (All – or – None) أي أما أن يحصل انتباه وانتقاء المعلومة أو المثير أو إن تهمل وتختفي (Decay) ، كما اقترح برودبنت إنما هناك احتمال قائم في إن بعض المعلومات غير المنتبه لها يمكن أن تمر عبر المصفاة .
2. إن مفهوم التخفيف أو الأضعاف يفترض إن الرسالة الغير منتبه لها (تخفف أو تضعف) ولكن لا تزال أو تبعد أبداً . وهكذا فان المصفاة على وفق هذه النظرية لا تقلل من كمية المعلومات المتوافرة في القناة الغير منتبه لها وإنها لا تسمح لهذه المعلومات من أن تحلل بصورة كاملة . وعندما ينتبه الفرد إلى موضوع محدد فانه يقوم بتحليل مفردات موضوع محدد فانه يقوم بتحليل مفردات هذا الموضوع كلها . أما المعلومات القادمة من القناة الأخرى فانه في الحقيقة لا يعالج أكثر من 10٪ منها وهي نسبة كافية لكي يستطيع سماع اسمه أو أي معلومة مهمة بالنسبة إليه .(Donald , 1982 , P . 326) (David , 1977 , P . 96)

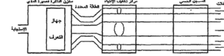
وعلى هذا الأساس فان مفهوم المصفاة الاحتمالية يشير إلى إن هناك نسبة عالية من المعلومات في القناة المنتبه لها سوف يتم الانتباه لها والتعرف عليها ونسبة قليلة من المعلومات في القناة الغير منتبه لها سوف يتم الانتباه لها والتعرف عليها .

3. ترى تريسمان إن الانتباه الانتقائي يعمل على مستويين الأول هو إن الانتقاء يمكن أن يحدث عبر القنوات الحسية الفيزيائية المحددة للمعلومات (كما هو في أنموذج برودبنت) إذ إن المصفاة تنتقي صوتاً معيناً من بين أصوات متعددة من خلال تحليل الخصائص الفيزيائية للصوت فتكون قناة خاصة بها . أما المستوى الثاني فهو مستوى المعاني (Meaning) ، إذ ينبغي للمفحوص أن يتعرف (Recognize) على المثيرات قبل أن يرفضها أو ينتقيها . فمثلاً لو أعطيت قائمة

من الكلمات لمجموعة من الأفراد ودربوا على تذكر كلمات محددة من بين الكلمات المكتوبة في القائمة فإنهم سوف يتعرفون على كل كلمة قبل أن يقرروا فيما إذا كان عليهم أعادتها مرة ثانية . ونحن في العادة نتذكر المعاني والأفكار من دون أن نعرف هوية مصدرها Atkinson ,) (Baron , 1980 , p . 270) (William , 1973 , P . 173) .(1996 , P . 172

وهذا النوع من الانتباه يسمى بأنموذج الانتقاء المبكر (An Early Selective Model) ، لان الجزء المهم والمحدد من المعلومات الآنية (وليس كلها) يعمل اتصالاً مباشراً مع الذاكرة . أما المعلومات الغير مهمة ، فأنها تخفف تماماً (. Dominic , 1975 , P 289) (Atkinson , 1996 , P . 172) (Baron, 1980, P. 270) . وعليه فان الإخفاق المعرفي طبقا لهذه النظرية يمكن أن يحصل بفشل الفرد في تحديد المعلومات المهمة عن المعلومات غير المهمة وبالتالي فان عملية لإضعاف أو التخفيف طبقا للنظرية لا تميز بين المثيرات الداخلة لا على مستوى الانتقاء ولا على مستوى المعاني.

ويقدم دافيد أنموذج التخفيف أو الأضعاف لـ (تريسمان) وعلى النحو الأتي :



(David, 1977, P.79)

شكل(2)

أنموذج الانتقاء المبكر (التضعيف أو التخفيف) لـ (تريسمان)

3- نموذج التفكك- الإخفاق المعرفي:

يشير هذا النموذج إلى أن الناس يواجهون في حياتهم اليومية معلومات من عدة مصادر لذلك فهم يحاولون أن يتأقلموا مع تلك المعلومات،ويعد التفكك واحدا من ابرز الوسائل التي يلجا إليها الأفراد عندما يواجهون مصاعب في معاملة المعلومات المأخوذة من المصادر العديدة، التي من ضمنها التجارب والذكريات والانفعالات والأحاسيس الجسدية والتصرفات،وتعد أحلام اليقظة واحدة من وسائل التفكك التي يلجا إليها الأفراد (Carlson & Putnam, 1993,PP. 16 –27).

وقد اقترح (Harnishfeger, 1995) إن المصاعب التي تظهر في العمليات المعيقة مسؤولية إلى حد ما عن الكثير من الإخفاقات المعرفية،وذلك لان هناك كمية كبيرة من المعلومات تتدفق إلى الذاكرة العاملة دفعة واحدة،ولان التفكك يرتبط بالمصاعب التي تتعامل مع المعلومات الكثيرة المتدفقة،فان هذا النموذج يتنبأ بان هناك ارتباطا ايجابيا بين التفكك والفشل المعرفي وهذا ما أكدته نتائج الدراسات التي أجراها ميركلباك(Merckelbach H,et al 1999) والتي أثبتت ارتباط الإخفاق بالتفكك (Merckelbach H,et al ,1999,PP. 961–967).

نظريات السيادة النصفية للدماغ

1. نظرية الدماغ المنشطر روجر سبيري (Split-Brain Roger Sperry)

لو نظرنا إلى المخ من الأعلى نلاحظ انه يتكون من نصفين ايمن وأيسر، حيث يسيطر النصف الأيمن على الجانب الأيسر من حركة الجسم، ويسيطر النصف الأيسر على الجانب الأيمن من حركة الجسم، ويرتبط النصفان معا بواسطة حزمة من الألياف يطلق عليها الجسم الجاسي أو الجسم الثفني (Corpus Collosum) حيث يضطلع كل نصف من القشرة الدماغية بوظائف مختلفة من حيث تنوع أساليب الفعاليات السلوكية والعقلية تبعا للنصف المسيطر لدى الفرد، فالنصف الأيسر هو المسؤول عن عمليات الكلام واللغة وإنتاجها ويهتم أيضا بالمهارات التحليلية والمنطقية والعمليات الرياضية والميل لاستخدام

المهارات الحركية بفاعلية اكبر واستخدام المنطق التحليلي في حل المشكلات (Michael,2000,p:77)

في عام(1960) اكتشف العالم روجر سبيري أن نصفي المخ متماثلان في الشكل وفي الوظائف الحيوية الخاصة بالحواس أما من ناحية الوظائف النفسية والتفكير فهما يختلفان عن بعضهما. فالنصف الأيسر من المخ هو المسؤول عن وعي الإنسان وخبرته باللغة والمنطق والرياضيات والعلوم والكتابة . والنصف الأيمن من المخ هو النصف اللاواعي والذي يكمن فيه الخيال والتصور والإبداع الفني من رسم ونحت والحان كما أن له القدرة على التخيل الفراغي والتعرف على وجوه الناس (بالطو، 2003، 2) (Passer & Smith , 2001,63-64) وقد أكد سبيري إن جزئي الدماغ يتكاملان من حيث الفعالية وان عملياتنا ومعالجتنا العقلية للمهمات التعليمية تتكامل في مكان ما على خلاف مواضيع أخرى) (Passer & Smith , 2001, 64)(Edwards , 1996

2. أنماط التفكير لدى تورانس Thinking Styles By Torrance

في أواخر السبعينيات و بداية الثمانينات اتجهت الدراسات إلى اعتبار إن أنماط التعلم والتفكير يمكن أن تكون مرادفة لأسلوب معالجة المعلومات (Information Processing) حيث اعتبر بول تورانس (Paul Torrance) ذلك أن الأفراد يميلون إلى استخدام احد نصفي الدماغ الأيمن والأيسر في عملية التعلم والتفكير . (أبو جابر ونايفة، 2000، 620)

حيث أطلق مفهوم السيطرة الدماغية (Brain Dominance) أو (Hemisphericity) وعرفه بأنه اعتياد الشخص في عملية معالجة المعلومات على احد نصفي الدماغ أكثر من النصف الآخر. مشيرا إلى أن هناك أنماط تفكير مختلفة تبعا للنصف المسيطر وان لكل نصف مجموعة من الوظائف تتمثل في الخصائص العقلية والنفسية الآتية :-

أ- الخصائص العقلية والنفسية لمن يستخدمون النصف الأيسر يتصف الأفراد الذين يوصفون بسيطرة نمط التفكير الأيسر بأنهم، جيدون في تذكر الأسماء،

يستجيبون للتعليمات اللفظية بشكل أفضل من الحركية والبصرية، يضبطون التعبير عن انفعالاتهم ومشاعرهم، نظاميون ومنضبطون في نشاطات التجريب والبحث والكتابة، يفضلون التعامل مع مشكلة واحدة أو متغير واحد في آن واحد، ضعفاء في عمل أشياء فكاهية، يفضلون المثيرات اللفظية والسمعية، أسلوبهم جاد في حل المشكلات، يتصفون بالموضوعية في إصدار الأحكام، يحبون عرض المثيرات بطريقة منظمة وفق خطة محددة، يفضلون المشكلات أو المسائل البسيطة، يفضلون المعلومات الواضحة التي أثبتت صحتها، كما أنهم يفضلون حل المشكلات بالتجريب . (القيسي، 1990، 22)

ب- الخصائص العقلية والنفسية لمن يستخدمون النصف الأيمن يتصف الأفراد الذين يوصفون بسيطرة نمط التفكير الأيمن بأنهم، جيدون في تذكر الوجوه، يستجيبون للتعليمات البصرية والحركية أفضل من التعليمات اللفظية، يعبرون عن مشاعرهم وانفعالاتهم بصراحة، يفضلون التعامل مع عدد من المشكلات وأنواع مختلفة من المعلومات في آن واحد، يفضلون اختبارات النهاية المفتوحة (المقال)، جيدون في تفسير لغة الإشارات، ذاتيون في إصدار المعلومات أو إصدار الأحكام، جيدون في التفكير لعمل أشياء فكاهية، ذو عقلية مبدعة، يتصرفون بتلقائية، دائما مجددون، جيدون في تكوين استعارات جديدة من المتشابهات، يفضلون المشكلات المعقدة، يستجيبون للمواقف العاطفية أكثر من المنطقية، يفضلون التعامل مع المعلومات غير المحددة، يفضلون القراءة الإبداعية، يستمتعون في استخدام الرموز وحل المشكلات، ماهرون في عرض توضيحات عملية حركية، يفضلون التدريس من خلال العرض البصري الحركي، يعتمدون على التخيلات في التذكر والتفكير، يستمتعون في الرسم، يفضلون البحوث التي تتضمن متغيرات متعددة .(عناقرة، 1998، 6)

من خلال ملاحظة الشكل الأتي يمكن أن نلاحظ الفرق بوضوح بين العلامات المميزة لمن يستخدمون النصف الأيمن من الدماغ ولمن يستخدمون النصف الأيسر . وهي التي اعتمد عليها الباحث في بناء المقياس التشخيصي لأنماط التفكير واختبار مهارات التفكير المرتبطة بنصفي الدماغ الأيمن والأيسر : -

النصف الأيسر من الدماغ		النصف الأيمن من الدماغ
لفظي تركيز متتالي منطقي مجرد عمل واحد أكثر من تحليل منظم محدد جدي	لشكل (1) الاختلافات بين وظائف نصفي الدماغ الأيمن والأيسر	غير لفظي تصور كلي حدسي محسوس عمل تركيب ارتجالي غير محدد غير جدي

نظريات الاستدلال التناظري .

Theory of Analogical Reasoning

هناك العديد من النظريات التي تناولت مفهوم الاستدلال التناظري منها :

1. نظرية الارتقاء المعرفي . Cognitive Promotion

لقد توصلَ (بياجيه) من خلال دراساتهُ المتعددة على الأطفال أن التفكير، يمر عبر نموٌّ وتطورهُ بمراحل (أربعة أساسية)، فضلاً عن أن بعضها يتضمن أكثر من مرحلة أو طور نمائي، غير أن هذه المراحل ليست مستقلة في عملية الارتقاء المعرفي وأن الأعمار الزمنية التي يتوقع أن تتطور خلالها (البنى العقلية) ليست ثابتة عند جميع الأطفال، فهي مديات معيارية (Normative) فضلاً عن أن تحديد هذه المراحل، كما يذكر بياجيه، لا تعني أن الأطفال لا يظهرون بعض ملامح أو خصائص مرحلة تلي المرحلة التي هم فيها، إلا أنهم جميعاً يمرّون بمراحل النمو والارتقاء المعرفي بالترتيب نفسهُ . (واردزورث، 1990، ص 34) ولا يستطيع الطفل تخطي أية مرحلة من هذه المراحل، كما وأن الانتقال من مرحلة لأخرى لا يحدث آلياً بل من خلال فعل أربعة عوامل أساسية هي :

1. النضج (Maturation) وهو سلسلة متتابعة من النمو الجسمي والعقلي والمعرفي للطفل.
2. الخبرة (Experience) التي يكتسبها من خلال التفاعل مع البيئة والتأثر بها .
3. التفاعل الاجتماعي (Social Interaction) أو تبادل الأفكار بينه وبين المحيطين به.
4. الموازنة (Equilibration) بين العوامل الداخلية (النضج) والعوامل الخارجية (المادية والاجتماعية) . (الحمداني، 1989، ص 272)

ويرى بياجيه أن هناك وظيفتين أساسيتين ثابتتين في كل مرحلة من مراحل الارتقاء المعرفي، حيث يتم بواسطتها انتقال التفكير من مرحلة لأخرى وهما :

وظيفة التنظيم (Organization) وتمثل ميل الفرد إلى تنظيم وتنسيق عملياتهُ العقلية في نسق متكامل . في حين تمثل وظيفة التكيف (Adaptation) ميل الفرد إلى التلاؤم والتآلف مع البيئة لتحقيق حالة التوازن من خلال عمليتين متكاملتين هما :

عملية التمثل (Assimilation)إذ يقوم الطفل بإدراك الخبرات وتغييرها لتكون مناسبة للبنى المعرفية المنظمة المتوافرة لديه . في حين يقوم بعملية التلاؤم (Accommodation) بتغيير المخططات، أو البنى العقلية المنظمة الموجودة لديه لتناسب المثيرات والخبرات الجديدة. (شوق، وعبد الرحمن، 1984، ص 98)

وهكذا تبنى (بياجيه) منظوراً بنائياً، إذ يفترض أن الأطفال يجب أن يستعملوا فكرهم لفهم الخبرات التي يتعرضون إليها، فكل تَصَرُّف، لهُ في العقل بناء أو تكوين يتطابق معهُ، والذي هو عبارة عن بنى أو مخطَّطات، فالبنية أو المخطط (Schema) هي الوحدة الأساسية في المعرفة والسلوك. (بياجيه، 1986، ص 34)، وهناك (بنى سلوكية) تشير إلى المعارف والمهارات السلوكية، و (بنى معرفية) تشير إلى المصطلحات والتصورات والتفكير، (وبنى لفظية) تشير إلى مهارات معاني الكلمات والاتصال، كما ميَّز (بياجيه) بين نوعين من المعرفة هما : (المعرفة الشكلية) المستندة إلى معرفة الشكل العام و (المعرفة الإجرائية) (الفعل) . التي تمثّل العمليات الاستدلالية. (دافيدوف، 1983، ص 385)

2. نظرية التخطيط البنيوي. Structure – Mapping Theory

لقد قامت دعائم هذه النظرية على الافتراضات التي اقترحها جنتر (Gentner) عام (1982)، وقد بيَّنت هذهِ النظرية مجموعة من الأفكار التي وضَّحت المعالجات العقلية الذي يتم من خلالها التوصل إلى الاستدلال التناظري . (Gentner, 1982, P.19)

وتهدف هذه النظرية إلى محاولة السيطرة على كلاً من : (المحدّدات الوصفية) Descriptive Constraints ، أي الخصائص والمواصفات بين المفاهيم المتناظرة. (التشابه) Similarity ، وهي العمليات العقلية التي يتم استخدامها من أجل التوصل إلى فهم نوع

التشابهات عند إجراء المقارنات بين تلك المفاهيم المتناظرة .(Markman, and Gentner, (1994, P.37

أن الفكرة المركزية أو الأساسية في هذه النظرية هو أن مفهوم (الاستدلال التناظري)، تتألف من عملية تخطيط أو ترسيم (Mapping)للمعارف المختلفة التي تكون موجودة ضمن حقل أو ميدان معرفي واحد . وهذا ما يطلق عليه بالقاعدة (Base) . فضلاً عن عملية نقل أو تحويل (Transfer) لتلك المجموعة من المعارف إلى حقول أو ميادين معرفية أخرى وهذا ما يطلق عليه بالهدف (Burstein, 1983, P.17).(Target)

وبهذا الشكل سوف يتم الاحتفاظ أو الإبقاء على (النظام الخاص بالعلاقات) لكلاً من المفاهيم أو المفردات الخاصّة (بالقاعدة) وكذلك بالمفاهيم الخاصّة (بالهدف) ومن خلال عملية الاستدلال التناظري، يحاول الفرد الوصول إلى حالة، يستطيع فيها من أن يضع (المفردات أو المواضيع)، التي تكون خاصة أو تابعة إلى (القاعدة) بأسلوب (متتابع)،حتى يتمكّن من أن تكون تلك المواضيع (متطابقة أو متماثلة) مع المفاهيم الخاصّة (بالهدف). (Holyoak, & Thagard, 1989, P.295)

فضلاً عن ذلك، فأن كل من عملية (التخطيط) و عملية (التحويل) لا بد من أن تكون قد بلغت مرحلة تستطيع فيها أن تحرز أعلى مستوى، من التلاؤم البنائي (Structural Match). (Holyoak, and Thagard, 1989, P.335) بمعنى أن عملية التطابق أو التماثل التي تحدث بين(المواضيع أو المفاهيم أو الموجودات) في كلاً من (القاعدة) و (الهدف) لا تحدث بمجرد الوصول إلى حالة بأن تكون متساوقة أو متناغمة بل أن التطابقية أو التماثلية (Correspondence) بين (المفاهيم) لابد من أن تصل إلى حالة من التلاؤم في البنى العلاقاتية (Matching Relational Structures)

وهكذا فأن الوصول إلى (الاستدلال التناظري) : هي طريقة متصّلة بعمليتين هما : عملية الرصف (Aligning)والتي تعني تحديد مجموعة من المفاهيم أو المواضيع التي يمكن أن يوجد فيها بينها أي شكل من التشابه أو التناظر و عملية التركيز (Focusing)

للعموميات العلاقاتية (Relational Commonalities) والتي بموجبها يتم انتقاء بعض من تلك المفاهيم أو المواضيع المتناظرة التي تمتلك تشابهاً أو تطابقاً في بنية أو تركيب العلاقات بينها. (Reed, 1987, P.124)

وبشكل أكثر تحديداً فأن تلك العمليتين السابقتين يمكن أن تندرج تحت مفهوم المنظومية (Systematicity) التي يقوم من خلالها الفرد بعملية عقلية هي (رسم خريطة تفصيلية) لشبكة الأنظمة الخاصة بالتنبؤات التي يحتكم إليها أو الموجودة في ذهنهِ ليتم بعد ذلك انتقاء العلاقات ذات (التنظيم – الأعلى) والتي ترتبط بالفائدة والأهمية الاستدلالية . مفضلاً فيها ذلك على التنبؤات التي لا تمتلك ذلك النوع من العلاقات والتي من الممكن قد تم الاستعانة بها مسبقاً . (Reed, 1987, P.139)

ففي التناظر الذي طرحهُ (رذر فورد) Rutherford's Analogy الذي حاول من خلالهُ أن يبيِّن أوجه التشابه أو الترابط أو التماثل بين (النظام الشمسي) وبين (الكوكب السيّار)، أن الفرد عندما يعرض عليه هذا التناظر، سوف يبادر إلى استرجاع بعض المعلومات أو المعارف الشائعة فيها يخص (النظام الشمسي) من أجل أن يتمكن من إيجاد مجموعة أو تشكيلة معينة من العلاقات الدارجة أو الشائعة الخاصة (بالقاعدة) أي (النظام الشمسي) وبين (الهدف) أي (الكوكب السيَّار). حيث يقوم الفرد بافتراض لمجموعة من العلاقات التي من الممكن أن تكون متماسكة من حيث التخطيط (Consistently Mapped) وتمتلك فضلاً عن ذلك نوعاً من الوضوح والعمق . ومن بين تلك العلاقات التي قد تبرز للوهلة الأولى لدى الأفراد هي مثلاً : (علاقة السبب والجذب) و (علاقة الثقل والضخامة) و (علاقة التعاقب والدوران) . (Gentner, 1982, P.56)

أن تلك العلاقات وغيرها والتي يمكن أن تكون (أنظمة مترابطة) سوف يتم رفضها وعدم قبولها، ولا يمكن التوصل إلى حالة (التطابق أو التناغم العلاقاتي)، إلا في حالة وصول تلك العلاقات إلى (التزاوج أو التماثل البنيوي) وعلى النحو الآتي :

←(الشمسنواة) و (الكوكب← إلكترون) (Gentner, 1982, P.58)

ونتيجة للبحوث التي أجريت بهذا الخصوص فقد تم التوصل لثلاث نتائج مستقلة ومحدّدة بخصوص عملية الاستدلال التناظري تعد دعائم سايكولوجية خاصّة بنظرية (التخطيط البنيوي) . (Gentner, and Clement, 1988, P.155) .

1- أن الأفراد البالغين يميلون أو ينزعون، في تفسيرهم لمفهوم (التناظر)، إلى أن تكون تفسيراتهم تلك مشتملة على (العلاقات) بين المواضيع أو المفاهيم، التي تخص (التناظر) ويهملون أو يتجاهلون (الأسباب) من تفسيراتهم لمفهوم (التناظر) وأن هذا الإجراء يتم عندما يكونوا قد بلغوا مستوى عالياً من إدراك (منظومة البنية العلاقاتية) Relational Structure System بين تلك المفاهيم أو المواضيع. (Gentner, and Landers, 1985, P.181)

2- الأفراد البالغين وكذلك الأطفال، يكونوا أكثر دقّة في عملية الانتقال التناظري (Analogical Transfer) خاصّة عندما تكون (منظومة البنية العلاقاتية) الموجودة في ميدان (القاعدة) واضحة ومحددة و هذا ما يساعد في الوصول لعملية (التخطيط) . (Gentner, 1988, P.59)

3- الأفراد البالغين يكونوا أكثر قابلية في توجيههم للأسئلة والاستفسارات بخصوص استخدام تنبؤات وافتراضات جديدة تتعلق بحل (الأمثلة التناظرية) عندما تكون تلك الافتراضات أو التنبؤات التي تعد حلولاً لتلك الأمثلة تستند إلى (البنى أو التراكيب علاقاتية) الشائعة أو المتداولة للمفاهيم أو المواضيع الموجودة في الأمثلة المطروحة. (Gentner, 1989, P.141)

من خلال تلك النتائج فضلاً عن الأفكار والافتراضات التي تبنتها نظرية (التخطيط البنيوي) فيما يختص بعملية الاستدلال التناظري، فقد تم اقتراح مجموعة من (المحددات الوصفية) تشتمل على (ستة) أسس تعد مبادئ أو دعائم يتم من خلالها

التوصل إلى حل مختلف الأمثلة أو النماذج التناظرية وهذه الأسس هي: (Gentner, and Rattermann, 1991, P.192)

1. الاتساق أو التماسك البنيوي . Structural Consistency

لابد من أن تكون العلاقات بين المواضيع أو المفاهيم الموضوعة ضمن أمثلة أو نماذج تناظرية بشكل متطابق أو متوازي من حيث (البنية العلاقاتية) من أجل أن تكون التنبؤات التي يقوم بها الأفراد والتي يحاولون بها الوصول إلى الحل لتلك الأمثلة أو النماذج التناظرية بشكل ملائم أو صحيح.

2. التركيز العلاقاتي . Relational Focus

أن عملية الانتقاء تتحدد في (بنية الأنظمة العلاقاتية) الموجودة بين المفاهيم ضمن الأمثلة التناظرية، أما بخصوص العلاقات بين المواضيع بشكل عام وعملية وصفها أو تحديدها فيتم تجاهلها أو إهمالها. (Collins, and Gentner,1987,P.126)

3. المنظومية . Systematicity

من بين العديد من التنبؤات التي تحاول تفسير أو توضيح العلاقة الموجودة في الأمثلة أو النماذج التناظرية، لا بد من التوصل إلى إيجاد واحدة من بين تلك العلاقات تعد ذات أعلى مستوى من التطابق أو التماثل في البنية أو التركيب في نوع العلاقة بمعنى أنها تمتلك صفة (التنظيم – الأعلى) الأكثر شيوعاً وتداولاً ولذلك سوف يتم تفضيلها واختيارها. (Collins, and Gentner, 1987, P.129)

4. لا وجود للارتباطات الغريبة أو الدخيلة .

No Extraneous Associations

العلاقات الشائعة والمتداولة القوية والمتقاربة، تعتبر بحد ذاتها (تناظرات) علاوة على ذلك (العلاقات والارتباطات) بين (القاعدة والهدف)، إلا أن بعض الأنواع الأخرى كأن تكون صِلاة فكرية (Thematic Connections). بمعنى (الاتصالات القائمة أساساً على الأفكار) لا يمكن أن يتم اعتبارها علاقات تناظرية بحد ذاتها.

5. لا يمكن خلط التناظرات . No Mixed Analogies

أن (الشبكة العلاقاتية)، التي يتم التخطيط لها أو رسمها بدقة ذهنياً ضمن حيز (الهدف) من المفترض أن تكون بشكل تام وكلي ضمن مجال أو ميدان واحد يختص (بالقاعدة) أما عندما يتم استعمال (قاعدتين)، فأنهُ يجب أن تكون كلاً من القاعدتين قد بلغت مستوى عالٍ من (النظام المترابط أو المتماسك منطقياً) .(Collins, and Gentner, 1987, P.132)

6. التناظر لا يعتبر (سببية) . Analogy Is Not Causation

أن أي أثنين من الظواهر أو المفاهيم أو المواضيع التي تقع ضمن أمثلة أو نماذج تناظرية فأنه لا يمكن أن تعد إحدى هذهِ الظواهر سبباً إلى ظاهرة أخرى. (Collins, and Gentner, 1987, P.129)

أن تلك المحددات أو الأسس يمكن أن تعد عمليات خاصة بإنتاج أو إحداث (استدلالات جديدة) يمكن من خلالها التوصل إلى الشكل النموذجي (للاستدلال التناظري) الناجح ولذلك فلا بد من أن يتم إكمال النظام العلاقاتي بمستوى عالٍ من التطابق أو التناغم بين البنى أو التراكيب الخاصة بالعلاقات بين المفاهيم والمواضيع المختلفة . (Forbus, and Gentner, 1989, P.6)

إجراءات البحث

الطريقة(Method)

العينة

تكونت عينة البحث من (80) طفل من تلاميذ المرحلة الابتدائية الصف الخامس اختيروا من عشر مدارس ابتدائية واقعة ضمن الرقعة الجغرافية لمدينة بغداد موزعين بالتساوي على وفق متغيري الجنس (ذكور – إناث) ممن يقع معدل أعمارهم بين(10-11)سنة حيث بلغ معدل عمرهم الزمني (10) سنوات و(9) تسعة اشهر. وقد تم الاختيار

بطريقة عشوائية حرص الباحث من خلالها تحقيق أقصى متطلبات السلامة الخارجية(External Validity) للتجربة التي من شأنها أن تفضي إلى تعميم صادق للنتائج من العينة إلى المجتمع ،حيث عمل الباحث على استبعاد التلاميذ ذوي الأعمار التي تقع خارج المعدل المعتمد في البحث وحرص على تهيئة المفحوصين قبل الاشتراك في التجربة، كما اجتهد الباحث في تحقيق أقصى متطلبات السلامة الداخلية(Internal Validity) للتجربة من خلال استبعاد كل المتغيرات الدخيلة التي قد تشترك(دون علم الباحث أو رغبته)مع المتغير المستقل في التأثير على المتغير التابع،مما يؤدي إلى تشويه النتائج بحيث لا نستطيع أن نعزو التغيرات الحاصلة في المتغير التابع إلى اثر التغيير المنهجي للمتغير المستقل بكل ثقة ولهذا حرص الباحث على إجراء التجربة في الصباح لضمان توفر النشاط العقلي. واستبعد التلاميذ الذين يعانون من مشكلات صحية أو مشكلات في البصر،كما حرص الباحث على توفير أجواء مناسبة قبل وإثناء التجربة.

التجربة الأولى

هدفت التجربة الأولى دراسة تأثير الإخفاقات المعرفية (الإخفاق المعرفي –النجاح المعرفي)والجنس(الذكور ـ الإناث) في حل التناظرات اللفظية التعـرف لـدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

الطريقة (Method)

أداة البحث:

من اجل تحديد المتغير المستقل الأول وهو الإخفاقات المعرفية تبنى الباحث في إعداد أداة البحث التوجهات الإجرائية المتبعة في قياس الفعاليات المعرفية حيث عمد الى إعداد أداة مكونة من قائمة من الأحرف العربية مرتبة بشكل عشوائي من قبل الحاسب الالكتروني تعرض على المفحوص ثم يطلب منه خلال وقت محدد قوامه أربعة دقائق ان يحذف حرف (الباء) من القائمة التي تحتوي على عدد كبير من الأحرف باللغة العربية .وقد تم عرض هذه

الأداة على عينة من الخبراء والمختصين لأخذ آرائهم حول صلاحية الأداة حيث ابدوا موافقتهم الكاملة عنها وبذلك تحقق الصدق الظاهري للأداة.

أما الأداة التي استخدمها الباحث في قياس المتغير التابع (حل التناظرات اللفظية) فقد تكونت من خمسة مجموعات من الكلمات أو المفردات اللغوية المتناظرة كل مجموعة ترتبط فيها الكلمات وفق نوع محدد من التناظر اللغوي

1. علاقة الترادف Synonym

تشير إلى نوع رئيسي من العلاقات اللفظية أو الإدراكية بين المصطلحات القاموسية والتي تمتلك نفس المعاني. (أما المجموعة الثانية فتمثل علاقة الترادف (Synonym)التي تشير إلى العلاقات اللفظية أو الإدراكية بين الكلمات التي تمتلك نفس المعاني.حيث يكون أحد الألفاظ رديفاً للآخر على معنى واحد مثل: (أسد – سبع – ليث) (Crystal, 1997, P.137)

2. علاقة التضاد Antonym

تشير على وجه الإجمال لكل أنواع (التعاكسية الدلالية) كما في الحالات الآتية: (تضاد مرتب)، مثل (كبير – صغير)، و (تضاد غير مرتب)، مثل : (مفرد – متزوج) .

3. العلاقة الوظيفية Functional

هي الوظيفة أو العمل أو المهنة أو الفعّالية التي يقوم بها شيء معين.

4. العلاقة الخطية Linear Ordering

هو التحول من فكرة إلى أخرى بشكل يجب أن يكون مرتب ومنظم ومتسلسل. فالمجموعة الأولى هي مجموعة علاقة التنظيم الخطي(Liner Ordering Relation)أو العلاقة الخطية التي تشير إلى التحول من فكرة إلى أخرى بشكل يجب أن يكون مرتب ومنظم ومتسلسل (Crystal,1997,P:123)

5. علاقة عضوية الصنف Category Membership

المصطلح يستعمل في مجال الدلالات على أنهُ جزء من دراسة العلاقات الإدراكية أو اللفظية التي ترتبط مع المصطلحات اللغوية، وهي علاقة تدرك بين جزء وكل، مثل : (عجلة – سيارة). في حين تمثل المجموعة الثالثة علاقة عضوية الصنف(Category Membership) وفيها يستعمل المصطلح في مجال الدلالات على أنهُ جزء من دراسة العلاقات الإدراكية أو اللفظية التي ترتبط مع المصطلحات اللغوية، فهي علاقة ادرك بين جزء وكل، مثل : (عجلة – سيارة).(Crystal, 1997, P.122)

وتتكون كل مجموعة من المجموعات الخمسة من عشرة كلمات(كلمة مفتاحية) أمام كل واحدة منها ثلاث كلمات متقاربة والمطلوب من المفحوص اختيار الكلمة المناسبة وفق العلاقة التي يبينها المثال التوضيحي في بداية كل مجموعة من المجموعات الخمسة.

التصميم التجريبي:

يمثل التصميم التجريبي الهيكل أو البناء العام للتجربة وتتحدد نوعية التصميم استنادا إلى ثلاث عوامل أساسية هي:

1- عدد المتغيرات المستقلة في التجربة، وفي هذه التجربة لدينا متغيرين مستقلين الأول هو (الإخفاقات المعرفية) والثاني متغير ديموغرافي هو الجنس.

2- عدد المعالجات أو الشروط المطلوبة للقيام باختبار جيد للفرضية، وفي هذه التجربة عدد معالجات المتغير الأول اثنان هما (نجاح معرفي)و(إخفاق معرفي)،وعدد معالجات المتغير الثاني الجنس اثنان أيضا هما (ذكور)و(إناث) .

3- طبيعة المجموعة المستخدمة في التجربة هل هي مجموعة مستقلة أم مجموعة متماثلة، وفي هذه التجربة استخدم الباحث المجموعة المستقلة.

إن التصميم التجريبي في هذا البحث هو نوع من التصاميم العاملية التي يستعمل فيها أكثر من متغير مستقل واحد ينطوي كل متغير على أكثر من شرط أو معالجة تجريبية تطبق على مجموعات مختلفة من الأفراد.

والدراسة الحالية هي نوع من الدراسات الاسترجاعية (Expost Facto Studies) وفيها لا يتحكم الباحث بالمتغير المستقل وإنما يبحث عنه ويحاول دراسته وتصنيفه كما هو في الطبيعة من دون إجراء أي تغيير أو تعديل عليه، كما هو الحال في الدراسات التجريبية على المعوقين أو المدمنين، إذ من غير الأخلاقي أو الإنساني أو القانوني أن نأتي بشخص سليم صحيا أو بدنيا ثم نجعله مدمنا من اجل القيام بتجربة وإنما نبحث عن الأشخاص المدمنين الموجودون في المصحات أو المستشفيات والمشخصين طبيا بأنهم مدمنين لكي نشركهم في التجربة، والفرق الوحيد هنا بين الدراسة التجريبية والدراسة الاسترجاعية هو انه في الأولى أستطيع التحكم بالمتغير المستقل بينما في الثانية ابحث عنه(دراسة وتصنيف) كي أوظفه في التجربة عدا ذلك لا يوجد أي فرق بينهما. وقد سعى الباحث إلى تصنيف الأفراد ذوي نجاح معرفي و إخفاق معرفي دون أن يجري أي تحكم أو تعديل في المتغير المستقل حيث عمد الباحث على دراسة السمة الموجودة أصلا ثم صنفها بموجب إجراءات علمية من خلال أداة البحث التي سنتطرق إليها لاحقا. وهذا النوع من الدراسات يتمتع بدرجة عالية من الدقة في ضبط المتغيرات المستقلة في التجارب وتعد جسرا بين الطريقة التجريبية وغير التجريبية إذ يقوم الباحث باستعمال السمات أو المظاهر الموجودة سلفا لتقسيم الأفراد إلى المجاميع التجريبية (Kautowitz, 1984, p:41).وعليه فأن التصميم التجريبي المعتمد هو التصميم ألعاملي (x22) حيث أن هناك متغيران مستقلان هما مخطط الذاكرة وله مستويان (نجاح معرفي)و(إخفاق معرفي) ومتغير الجنس وله مستويان أو شرطان هما (ذكور) و(إناث) .وبذلك يكون عدد المجاميع التجريبية في هذا التصميم أربعة مجاميع هي:

1- المجموعة الأولى (نجاح معرفي – ذكور).
2- المجموعة الثانية (نجاح معرفي – إناث).
3- المجموعة الثالثة (إخفاق معرفي – ذكور).
4- المجموعة الرابعة (إخفاق معرفي – إناث).

الإجراءات:

تم إجراء التجربة في مكان مناسب حدد لهذا الغرض حيث تم عرض أداة البحث على العينة البالغة(80) تلميذ وتلميذة، وطلب منهم التأشير على حرف الباء في الاستمارة خلال مدة (4) دقائق ثم سحبت أداة البحث وتحسب درجة كل مفحوص من خلال عدد حروف الباء المؤشر عليها من قبل التلميذ ولما كان عدد حروف الباب تبلغ(39) حرفا، فأن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص هي (39) واقل درجة هي (صفر). وقد عد الباحث التلميذ ذي نجاح معرفي إذا كان معدل درجته في الأداة هو (المتوسط الحسابي + انحراف معياري واحد)، فيما عد التلميذ ذي إخفاق معرفي إذا كان معدل درجته (المتوسط الحسابي – انحراف معياري واحد). وعليه فقد بلغ عدد الأفراد ذي نجاح معرفي (21)تلميذ وتلميذة شكلوا نسبة (2526.٪) من مجموع أفراد العينة الكلي ،فيما بلغ عدد الأفراد ذي إخفاق معرفي (19) طالبا وطالبة شكلوا نسب(7523.٪) من مجموع أفراد العينة،في حين بلغ عدد أفراد عينة الوسط (بين النجاح والإخفاق المعرفي) (40) طالبا وطالبة شكلوا نسبة(50٪)من مجموع العينة .ولكي يتم التأكد من أن هذا الإجراء يفضي إلى وجود ثلاثة مجموعات متمايزة في مخطط الذاكرة الأولى ذات(نجاح معرفي) والثانية ذات (إخفاق معرفي) وثالثة تستبعد من التجربة ذات (بين النجاح والإخفاق المعرفي)، تم استخدام أسلوب تحليل التباين من الدرجة الأولى(One Way ANOVA)(Winer, 1971, p:260) للعينات غير المتساوية للتعرف على الفروق بين المجموعات الثلاث في الاخفاق المعرفي والجدول(1) يوضح ذلك

جدول (1)

تحليل التباين من الدرجة الأولى للعينات غير المتساوية للتعرف على الفروق بين المجموعات الثلاث في الإخفاق المعرفي (نجاح – بين النجاح والإخفاق- إخفاق)

مصدر التباين	مجموع التربيعات	درجة الحرية	متوسط مجموع التربيعات	القيمة الفائية
بين المجموعات ضمن المجموعات	4994.7 916 .993	2 77	2497.3 11.909	.7209
		79		

من الجدول يتضح أن القيمة الفائية المحسوبة تساوي(7209.) وهي اكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3.15) عند درجة حرية (772,) ومستوى دلالة (050.) مما يعني أن هناك فروق ذات دلالة معنوية بين المجموعات الثلاث النجاح المعرفي والإخفاق المعرفي ومجموعة الوسط بين النجاح والإخفاق المعرفي)

وبعد استبعاد مجموعة بين النجاح والإخفاق المعرفي وتصنيف المتبقي إلى أربعة مجموعات بموجب متغيري النجاح والإخفاق المعرفي (نجاح- إخفاق) والجنس (ذكور- إناث) أصبح لدينا أربعة مجموعات خضعت للتجربة. حيث تم إعطاء كل مجموعة من المجموعات الأربعة أداة قياس حل التناظرات اللفظية(المتغير التابع)

وقد حرص المساعدون(وهم من طلبة المرحلة الرابعة في قسم علم النفس الذين دربهم الباحث للمساعدة في تنفيذ التجربة ضمن إجراءات التطبيق العملي لمادة علم النفس التجريبي) أولا على كسب ود التلميذ وطمأنته من أن ما يقوم به ليس امتحانا وان الدرجة التي سوف يحصل عليها لا تعني شيئاً ولا تؤثر في مستواه الدراسي أو درجة تحصيله، ثم يبين

له فكرة الاختبار وما تعنيه كل علاقة لفظية من العلاقات الثلاث،وان ما عليه هو اختيار كلمة واحدة من بين الكلمات الثلاث التي تعد هي الحل الصحيح إذا تم ربطها أو إيصالها بالكلمة المفتاحية في ضوء المثال الذي يوضح تلك العلاقة وبعد إعطاء مثال توضيحي للإجابة، يتأكد المساعد من فهم التلميذ لفكرة الاختبار، يسأله عما إذا كانَ مستعدا للإجابة وبعدها يبدأ الاختبار،الذي يتألف من(30) كلمة تكون الإجابة عليه من خلال اختيار بديل واحد أو كلمة واحدة من الكلمات الثلاثة التي ترتبط بالكلمة المفتاحية، وتتم عملية التصحيح على الاستمارة ذاتها المعدة لتطبيق التجربة وتُحسب الدرجة الكلية من خلال جمع درجات الإجابات الصحيحة، حيث تعطى درجة (1) لكل إجابة صحيحة ودرجة(صفر)لكل إجابة خاطئة،وبالتالي فأن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها التلميذ هي (50)وأقل درجة(صفر) بمتوسط فرضي مقدارهُ(25) درجة.

النتائج:

تبعا لفرضيات هذه التجربة فقد عولجت البيانات إحصائيا باستعمال أسلوب تحليل التباين من الدرجة الثانية للعينات غير المتساوية (Two Way ANOVA unequal sample) (Winer, 1971, p:290)لعينة تكونت من(40) تلميذ وتلميذة موزعين على وفق متغيري الإخفاق المعرفي(نجاح - إخفاق) والجنس (ذكور - إناث). الجدول يوضح ذلك

جدول (2)

المقارنة في قياس حل التناظرات اللفظية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية على وفق متغيري الإخفاق المعرفي والجنس

مصدر التباين	مجموع التربيعات	درجة الحرية	متوسط مجموع التربيعات	القيمة الفائية
الإخفاق المعرفي(A	2182.3	1	2182.3	203.9
)	430.7	1	430.7	40.2
الجنس (B)	16.16	1	16.16	1.5
التفاعل (AXB)	385.38	36	10.7	
الخطأ (Error)				
		39		

وقد بينت النتائج من الجدول (2) ما يأتي وتبعا لفرضيات هذه التجربة التي هي:

1- ليس هناك فروق ذات دلالة معنوية في قياس حل التناظرات اللفظية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية على وفق متغير الإخفاق المعرفي(نجاح – إخفاق).

وقد رفضت هذه الفرضية، إذ ظهر أن هناك فروقا ذات دلالة معنوية في حل التناظرات اللفظية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية على وفق متغير الإخفاق المعرفي(نجاح – إخفاق) إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة تساوي (9203.) وعند مقارنتها بالقيمة الفائية الجدولية عند درجة حرية (361 -) ومستوى دلالة (050.) تساوي(084.) ظهر أنها اكبر من القيمة الفائية الجدولية وعند استخدام اختبار شيفي(Scheffe) للمقارنة بين متوسطي درجات حل التناظرات اللفظية بين التلاميذ ذوي الإخفاق المعرفي واقرأنهم ذوي النجاح المعرفي بلغت قيمة الاختبار المحسوبة(8.60) وهي اكبر من قيمة شيفيه الجدولية البالغة(2.86)

عند درجة حرية(36–2) ومستوى دلالة (0.05) مما يشير إلى أن التلاميذ ذوب النجاح المعرفي أفضل من اقرأنهم ذوي الإخفاق المعرفي في حل التناظرات اللفظية.

2- ليس هناك فروق ذات دلالة معنوية في قياس حل التناظرات اللفظية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية على وفق متغير الجنس(الذكور – الإناث).

وقد رفضت هذه الفرضية، إذ ظهر أن هناك فروقا ذات دلالة معنوية في حل التناظرات اللفظية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية على وفق الجنس(الذكور – الإناث).

إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة تساوي (40 .2) وعند مقارنتها بالقيمة الفائية الجدولية عند درجة حرية (361 -) ومستوى دلالة (050.) تساوي(084.) ظهر أنها اكبر من القيمة الفائية الجدولية وعند استخدام اختبار شيفي (Scheffe) للمقارنة بين متوسطي درجات حل التناظرات اللفظية بين التلاميذ الذكور والإناث بلغت قيمة الاختبار المحسوبة(3.69) وهي اكبر من قيمة شيفيه الجدولية البالغة(2.86) عند درجة حرية(36–2) ومستوى دلالة (0.05) مما يشير إلى أن الإناث أفضل من الذكور في حل التناظرات اللفظية .

3- ليس هناك تأثير ذو دلالة معنوية في قياس حل التناظرات اللفظية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية لتفاعل كل من متغيري الإخفاق المعرفي(نجاح – إخفاق)والجنس(ذكور – إناث).

وقد قبلت هذه الفرضية، إذ لم يظهر اثر ذو دلالة معنوية لتفاعل كل من متغيري الإخفاق المعرفي(نجاح – إخفاق)والجنس(ذكور – إناث). إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة تساوي (1.5) وهي اقل من القيمة الفائية الجدولية عند درجة حرية (361 -) ومستوى دلالة (050.)، مما يشير إلى أن تفاعل هذين المتغيرين لا يؤثر في المتغير التابع حل التناظرات اللفظية.

التجربة الثانية:

هدفت هذه التجربة دراسة تأثير السيادة النصفية للدماغ(السيادة النصفية الدماغية اليمنى–السيادة النصفية الدماغية اليسرى)في حلّ التناظرات اللفظية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

الطريقة (Method)

العينة

بالنظر لقلة عدد الأفراد الذين يستخدمون اليد اليسرى في الكتابة فقط اجتهد الباحث في التحري عن هؤلاء التلاميذ ممن هم في نفس المرحلة الدراسية والعمرية. حيث تكونت عينة التجربة الثانية من (62) تلميذ وتلميذة تراوحت أعمارهم بين(10–11)سنة حيث بلغ معدل عمرهم الزمني (10) سنوات و(4) أربعة اشهر.

أداة البحث:

اعتمد الباحث في تصنيف التلاميذ على وفق متغير السيادة النصفية على توجيه سؤال استطلاعي لكل فرد عن اليد المفضلة والتي يعتمد عليها في القيام بالفعاليات اليومية والتي يعتمد عليها في القيام بالفعاليات اليومية كالكتابة ومسك الأشياء وتناول الطعام. وحسب الإطار النظري والدراسات السابقة فأن الفرد ذو السيادة النصفية اليمنى هو الذي يستخدم اليد اليسرى في القيام بالفعاليات اليومية والفرد ذوي السيادة النصفية اليسرى هو الذي يستخدم اليد اليمنى.(Rita, 1987, p:45)(Michael, 2000, p:77) (الريباوي، 2004، ص329) وبموجب هذا الإجراء بلغ عدد الأفراد الذين يستخدمون اليد اليمنى (39) تلميذ وتلميذة في حين بلغ عدد الأفراد الذين يستخدمون اليد اليسرى (23) تلميذ وتلميذة. وقد اعتمد الباحث في حل التناظرات اللفظية على نفس الأداة المستخدمة في التجربة الأولى.

التصميم التجريبي:

اعتمد الباحث في إجراء التجربة على تصميم المجموعتين المستقلتين لمتغير مستقل واحد(Tow Independent Groups: One Independent Variable) (آن، 1990، ص165) ويعد هذا التصميم من ابسط أنواع التصميم التجريبية لوجود متغير مستقل واحد هو(السيادة النصفية الدماغية) له شرطان أو مستويان، حيث يمثل الشرط الأول المجموعة الأولى التي تكونت من الأفراد ذوي السيادة النصفية اليسرى والذين يستخدمون اليد اليمنى، بينما يمثل الشرط الثاني المجموعة الثانية التي تكونت من الأفراد ذوي السيادة النصفية اليمنى الذين يستخدمون اليد اليسرى. وفي هذا التصميم يحاول الباحث التحري عن اثر المتغير المستقل(السيادة النصفية الدماغية) بشرطيه على المتغير التابع وهو(حل التناظرات اللفظية)من خلال الأداة المستخدمة في التجربة الأولى.

إجراءات التجربة:

تم أجراء التجربة الثانية في مكان مناسب حرص الباحث على ان تتوفر فيه شروط الإجابة الجيدة، وقد تم اختيار التلاميذ بشكل عشوائي لضمان حصول السلامة الخارجية للتجربة وبالتالي إمكانية تعميم النتائج على مجتمع البحث، كما حرص الباحث على الاستفسار من التلاميذ عما إذا كانوا يرفضون الاشتراك في التجربة أو إن كانوا يعانون من صعوبات صحية أو مشاكل في البصر كجزء من إجراءات السلامة الداخلية للتجربة، التي تهدف إلى إمكانية عزو التغيرات الحاصلة في المتغير التابع(حل التناظرات اللفظية) إلى اثر التغير المنهجي للمتغير المستقل(السيادة النصفية الدماغية) فقط ولاشيء آخر. وبعد أن تم تصنيف أفراد العينة وتوزيعهم حسب السيادة النصفية الدماغية، أعطي كل منهم أداة قياس حل التناظرات اللفظية وطلب منهم الإجابة بكل دقة. مخبرا إياهم من أن ما يقومون به هو ليس امتحانا وان إجاباتهم لن يطلع عليها احد سوى الباحث طالبا منهم عدم ذكر أسمائهم.

النتائج:

تبعا لفرضية التجربة القائلة(ليس هناك فروق ذات دلالة معنوية في قياس حل التناظرات اللفظية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية على وفق متغير السيادة النصفية للدماغ (السيادة النصفية الدماغية اليمنى–السيادة النصفية الدماغية اليسرى).

فقد عولجت البيانات إحصائيا باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (The T-Test For Tow Independent Sample)(أن، 1990، ص356) لعينة تكونت من (62) طالب وطالبة جامعية موزعين على وفق متغير السيادة النصفية الدماغي (اليمنى – اليسرى) حيث بينت النتائج إن المتوسط الحسابي للطلبة ذوي السيادة النصفية اليسرى(33.15) وبانحراف معياري قدره(5.03) فيما بلغ المتوسط الحسابي للطلبة ذوي السيادة النصفية اليمنى يساوي(27.4) وبانحراف معياري مقداره (4.65) وكما هو واضح في الجدول(3)

جدول(3)

الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للتعرف على الفروق في حل التناظرات اللفظية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية على وفق متغير السيادة النصفية الدماغية(اليمنى – اليسرى)

السيادة النصفية الدماغية	المتوسط الحسابي	التباين	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
السيادة النصفية اليسرى	33.15	5.03	4.49	2.021	0.05
السيادة النصفية اليمنى	27.4	4.65			

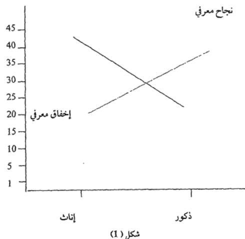
يتضح من الجدول أعلاه إن المتوسط الحسابي لقياس حل التناظرات اللفظية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي السيادة النصفية اليسرى اكبر من المتوسط الحسابي لأقرانهم



ذوي السيادة النصفية اليمنى، وعند اختبار الفرق بين المتوسطين باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين تبين انه ذي دلالة معنوية، حيث كانت القيمة التائية المحسوبة تساوي(4.49) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (0212.) عند درجة حرية (60) ومستوى دلالة (050.)، مما يشير إلى أن هناك فروق معنوية حل التناظرات اللفظية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بحسب متغير السيادة النصفية الدماغية ولصالح ذوي السيادة النصفية اليسرى.

مناقشة النتائج:

لقد كشفت نتائج التجربة الأولى إلى أن الطلبة ذوي النجاح المعرفي أفضل من أقرانهم ذوي الإخفاق المعرفي في قياس حل التناظرات اللفظية. والشكل رقم(1) يوضح ذلك:



شكل (1)

متوسط درجات حل التناظرات اللفظية على وفق متغيري الإخفاق والنجاح المعرفي والجنس (ذكور-إناث) حيث يمثل المحور الأفقي متغير الجنس ويمثل المحور العمودي التناظرات اللفظية

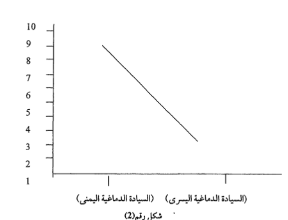
وهذه النتيجة تتفق مع ما توصل إليه برودبنت (Broadbent, 1982) الذي وجد أن هناك علاقة بين الإخفاقات المعرفية وتؤثر في أساليب التفكير وحل المشكلات، وذلك لان

الأفراد ذوي الدرجات العالية على مقياس الإخفاقات المعرفية اقل نجاحا في تبني إستراتيجيات تكيف فعالة (Broadbent 1982,p.1-16) مع العالم المحيط بهم وعادة ما تسبب الأوضاع الناجمة عن البيئة غير المستقرة إلى تبني استراتيجيات تكيفية انسحابية غير فعالة على المدى البعيد .

وعلى هذا الأساس فان التناظر يعد مركزا مهما لكل من عمليتي (معالجة المعلومات)و(استرجاع تلك المعلومات)من الذاكرة.(Shank,1999,P.5) وهذا ما أيدته وعززته نظريات (التفكير الإبداعي)و(نظريات الذكاء) (Strenberg,1977,P.46) فان أي خلل أو تشويش في منظومة الفعاليات العقلية يمكن ان يؤثر في أساليب الاستدلال التناظري كما يقيسه اختبار حل التناظرات اللفظية.

إن الانخفاض الملحوظ في معدل الانتقال التناظري عند التلاميذ ذوي الإخفاق المعرفي هو نتيجة سياقات تنظيم غير دقيقة ناجمة عن جملة من الأسباب المتعلقة في أداء الفعاليات العقلية الأساسية بدا من عملية الإحساس مرورا بعمليات الانتباه والإدراك والتذكر وسائر العمليات المساندة لها،فالإخفاق يمكن ان يحدث في أي من الفعاليات آنفة الذكر.

أما التجربة الثانية فقد بينت النتائج إن التلاميذ ذوي السيادة النصفية الدماغية اليسرى أفضل من إقرانهم ذوي السيادة النصفية الدماغية اليمنى في حل التناظرات اللفظية وهذا كما في الشكل رقم(2)



شكل رقم(2)

متوسط درجات قياس حل التناظرات اللفظية بحسب متغير السيادة النصفية للدماغ (السيادة النصفية الدماغية اليمنى- السيادة النصفية الدماغية اليسرى) حيث يمثل المحور الأفقي متغير السيادة النصفية والمحور العمودي متغير التناظرات اللفظية.

لقد أشارت الدراسات إلى إن نصفي كرة الدماغ يتمايزان عن بعضهما وظيفياً أثناء مراحل النضج " خاصة أثناء المرحلة الحرجة لتطور مراكز اللغة والكلام " بما يؤدي إلى أن يتميز النصف الأيسر في أداء وظائف معينة وان يتميز بخواص خاصة به مثل تطور مركز الكلام وتطور مناطق فهم اللغة والترميز وفك الرموز، وهو عموماً يتصف بكونه تحليلياً منطقياً . في حين يتميز النصف الأيمن بقدرات أعلى في مجال الإدراك الفضائي (الأبعاد الثلاثية) وفي مجال الوظائف الكلية والفنية والموسيقى. ولكنه يفتقر إلى القدرة على الكلام . (Karen ,2002) وبشكل عام في الوقت الذي يكون فيه النصف الأيمن يتخصص بإدراك

المكان والمسافات والفراغات والأشكال والأبعاد، فأن النصف الأيسر من الدماغ أكثر تخصصا في مجال إدراك وإنتاج اللغة وهذا ما يفسر تفوقهم في قياس حل التناظرات اللفظية على أقرانهم ذوي السيادة الدماغية اليمنى. ويبنى على أساس هذه النتيجة استنتاج مهم مفاده إن وجود الفروق التفضيلية لأحد النصفين الكرويين للدماغ على الآخر يعكس فروقا في عملية (تمثيل)و(تجهيز) المعلومات والتعلم والفهم والتفكير والتحليل والاستنتاج بمختلف أشكاله ومنها لاستنتاج التناظري.

هذا يعني أن سيادة النصف الأيمن تشير إلى أن الفرد أكثر اهتماما بالاستجابات الانفعالية والحدس والصور الذهنية والفن والموسيقى حيث مركز القدرات البصرية والفنية والإبداعية.ويكون أكثر ميلا لإدراك الكليات ويجيد التفكير وفق نظام شمولي وهو أكثر إبداعا في حل المشكلات ولا يهتم بالتفاصيل ويستخدم اليد اليسرى في أداء فعالياته الحركية..

ومن هذه النتائج يستنتج الباحث ما يأتي:-

1- إن الإخفاق المعرفي يمكن أن يحدث في سياق عملية معالجة المعلومات (Information Processing) حيث يقلل يؤثر في مجمل النشاط الحيوي والحياتي للإنسان.معيقا بذلك من فرص تطور البنى المعرفية المتعلقة بمفهوم الشخصية وبطريقة معالجة المشكلات التي تواجهها واليات اتخاذ القرار المناسب لحلها،كما كما أنها لا تساعد في تطوير آليات معرفة الاستراتيجيات (Strateg Knowledge)المناسبة لكل حالة أو موقف من خلال تحديد الجوانب الايجابية والسلبية لكل منها ومعرفة فاعليتها ومناسبتها لكل موقف أو مشكلة.

2- هناك نوعا من التخصص في عمل النصفان الكرويان لمخ الإنسان،ويبدو ان هذا الاختلاف ناجم عن الفروق المميزة للجسم الجاسيء(Corpus Collosum) عند الذكور والإناث، إذ يكون متوسط حجمه اكبر بنسبة (10

٪) عند الإناث وينمو عند الإناث لثلاث سنوات أسرع منه عند الذكور، وغالبا بين سن (9 – 12 سنة) ويقضي اختلاف الحجم احتمال احتوائه عند الإناث على (20 مليون) من محاور الألياف العصبية أكثر من الذكور . فضلا عن ذلك فان مثيرات العقل تسير فيه عند المرأة بنسبة من (5 – 10) أسرع منه عند الرجل، مما يعني أنهن يعالجن المعلومات وينتجن الحلول للمشاكل العقلية أسرع من الرجال،وهذا ما يؤشر تفوق الإناث على الذكور في الجوانب اللغوية. مع ذلك فأن الفعالية الدماغية تعمل وفق أسلوب تكاملي من خلال الجسم الجاسي الذي يربط بينهما.

3- يتبوأ التناظر مركزا مهما لكل من عمليتي(معالجة المعلومات)و(استرجاع تلك المعلومات)من الذاكرة.(Shank,1999,P.5) حيث يعكس التناظر اللفظي نشاطات عقلية ومعرفية فعالة بالضرورة، حيث تتشكل وتنتظم وفق سلاسل زمنية ذات بناء منطقي وعقلاني، تؤدي فيها ومن خلالها الفروق الفردية والخبرات المتتابعة والمتنوعة دورا في صيرورة هذه الفاعلية.

4- تعكس التناظرات اللفظية الاختلافات السلوكية والفسيولوجية بين الجنسين، فالذكور تنمو عندهم نصف الكرة اليمنى بشكل أفضل من الإناث في الأعمار الباكرة . أما الإناث فهن بوجه عام أفضل من الذكور في الأعمال التي تتطلب استخدام النصف الأيسر للكرة الدماغية وتظهر الأفضلية على مدار سنوات الدراسة . ونصفي الكرة الدماغية في حالة الذكور هما أكثر تخصصاً مماً هي عليه في حالة الإناث . فمهارات التفكير التحليلي والتتابعي موجودة بشكل أوضح في نصف الكرة الأيسر عند الذكور مقارنة بما هي عليه عند الإناث . كما أن الأذى الذي قد يلحق بنصف الكرة الأيسر يؤثر على المهارات اللغوية في حالة الذكور أكثر مما هو في حالة الإناث .

المصادر

1- أبو جابر، ماجد ونايفة قطامي (2000) تصميم التدريس . الطبعة الأولى، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن .

2- أبو حطب، فؤاد عبد اللطيف، وسيد، أحمد عثمان، (1976) . التقويم النفسي، القاهرة، مكتبة الأنجلو مصرية .

3-آن، مايرز (1990):علم النفس التجريبي، ترجمة د.خليل ألبياتي، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مطابع دار الحكمة للطباعة والنشر.

4- بالطو،انور (2003) الدماغ واهمية التفكير . مكة المكرمة، السعودية، الموقع على شبكة الانترنيت : http://www.sagifted.com

5-الأبراشي، محمد عطية، وحامد عبد القادر، (1966) . علم النفس التربوي ج3، ط 4، القاهرة، الدار القومية للطباعة والنشر.

6-بياجيه، جان، (1986) . التطور العقلي لدى الطفل، ترجمة : سمير علي ط1، بغداد، دار ثقافة الأطفال.

7-الحمداني، موفق، (1971) . دراسات في علم النفس من الأقطار الاشتراكية.

8-الحمداني، موفق، وآخرون، (1989) . قراءات في نظريات التعلم، ط1 بغداد، دار الشؤون الثقافية العامة.

9-دافيروف، لندا، (1983) . مدخل علم النفس، ترجمة سيد الطواب وآخرون ط4، القاهرة، دار ماكجروهيل.

10- ي بونو، ادوارد(1995) التفكير المتجدد(استخدمات التفكير الجانبي) . ترجمة إيهاب محمد ، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر .

11-شوق، محي الدين، وعبد الرحمن عدس، (1984) . أساسيات علم النفس التربوي، نيويورك، دار جون وايلي.

12-صالح، قاسم حسين(1982): سيكولوجية إدراك الشكل واللون، دار الرشيد للنشر، بغداد

13-عناقرة، نذير رشيد صالح (1998) أساليب التعلم والتفكير المفضلة لدى طلبة جامعة اليرموك وعلاقتها ببعض المتغيرات . جامعة اليرموك- كلية التربية والفنون، (رسالة ماجستير غير منشورة) .

14-عيسى، محمد رفقي (1983) " النمو المعرفي عند جان بياجيه وعمل النصفين الكرويين للمخ ". مجلة العلوم الاجتماعية، العدد الثالث عشر، الكويت .

15- القيسي، هند رجب (1990) علاقة أساليب التعلم والتفكير المرتبطة بنصفي الدماغ الأيمن والأيسر بالإبداع والجنس لدى طلبة الصف العاشر بمدينة عمان . الجامعة الأردنية - كلية الدراسات العليا، (رسالة ماجستير غير منشورة).

16- كونج، جون وآخرون، (1970). سايكولوجية الطفولة والمراهقة ترجمة: أحمد عبد العزيز، وجابر عبد الحميد، القاهرة، دار النهضة المصرية.

17- واردز ورث، بي، جي، (1990). نظرية بياجيه في الارتقاء المعرفي، ترجمة : فاضل محسن الازيرجاوي وآخرون، بغداد، دار الشؤون، الثقافية العامة .

18-Atkinson , R . & Others (1996) : Hhilgard's Introduction to Psychology . Harcourt – Brace College Publishers .

19-. Baron , A. R. & others (1980) : Psychology Understanding Behavior 2ed . Halt – Sannders , U.S.A.

20- Broadbent, D. E., Cooper, P. F., FitzGerald, P., & Parkes, K. R. (1982): The Cognitive Failure Questionnaire (CFQ) and its correlates. British Journal of Clinical Psychology, 21.

21- Broadbent , D,E. (1957) : A mechanical of Human Attention and Immediate Memory . Psychology Review (64) , P . 205.

22- Burstein, M. H., (1983). Concept formation by incremental analogical reasoning and debugging, U. S. A.

23- Carlson, E. B., & Putnam, F. W. (1993): An update on the Dissociative Experiences Scale. Dissociation, 6, 16–27.

24- Clarke,s,r,& others(1997):Psychology.Houghton Mifflin Company, NewYork.

25- Collins, A. M., and Gentner, D., (1987). How People construct metal Models, Cambridge University Press, U. K.

26- Crystal, D., (1997). Semantics, Cambridge – University Press, U.K.

27- Daniel,M & Jessica,L(2005): cognitive failure in every life. New York: Guilford Press.

28- David , L. Linda (1977) : Introduction to Psychology . McGraw – Hill book Co., new York , U.S.A.

29- Dominic , W . Massaro (1975) : Experiment Psychology and information processing . Chicago , U.S.A.

30- Donald , h , Kausher (1982) : Experiment Psychology and human aging. john Wiley & Sons . New York.

31- Elliot,C.L & Greene, R.L.(1992): Clinical depression and implicit memory .J. of abnormal psychology ,Vol.101,No 3.

32- Forbus, K. D., and Gentner, D., (1989). Structural Evaluation of Analogies: Hildale, NJ, Erlbaum.

33- Gentner, D. , (1982) . A scientific Analogies , Harvester Press, U. K.

34- Gentner, D., and Clement, C., (1988). Evidence for relational selectivity in the interpolation of analogy and metaphor, The psychology of learning and motivation, (Vol. 22), New York, Academic Press.

35- Gentner, D., and Landers, R. , (1985). Analogical Reminding, U. K.

36- Gentner, D., (1988). Metaphor as structure mapping: The relational shift , Child Development , Cambridge University Press, U. K.

37- Gentnen, D., (1989). The mechanisms of analogical learning, (2nd) (ed), Cambridge University Press, U. K.

38- Gentner, D., and Rattenmann, M. J., (1991). Language and the career of similarity, Cambridge University Press, U. K.

39- Holyoak, K. J., and Thagard, P., (1989). Analogical Mapping by Constraint Satisfaction, Cognitive Science, U. S. A.

40- Inhelder, B., and Piaget, J., (1958). The Growth of logical thinking from childhood to adolesence, New York.

41- Karen, M.G. (2002) Learning Styles and Hemispheric Dominance Right or Left Brain ;Which is Dominant in Your Family ?. http://www.helmonline.com , E-admin @leaping from the box . com .

42-. Kautowitz , B.H. & Henry , L. R. (1984) : Experimental Psychology West publishing ., U.S.A .

43-. Margaret , W . Matlin (1994) : Cognition (3ed) , Harcout Brace Publishers.

44- Markman, A. B., and Gentner, D., (1994). Evidence for structural alignment during similarity Judgments. Cognitive Psychology, U. S. A.

45- McCarthy, B. (2001) The 4-MAT System Teaching to Learning Styles With Right / Left Mode Techniques . Understanding Right Brain VS . Left Brain Microsoft Internet Explorer http://www.funderstanding.com

46- Merckelbach,H,.Muris,P,.Nijman and De Jong (1996):Self –reported Cognitive failures and neurotic symptomology,Personality and Differences ,20.

47-Merckelbach,T et al (1996): Memory and Cognitive Failure, Fishr Books.

48-Michael,W,E(2000) :Psychology Astudents Handbook.Psychology Press.UK.

49- Moog, k,.Bradly, B.P. williams .R.& Mathews A,(1993) :Subliminal processing of emotional information in anxiety and depression ,J. of abnormal psychology Vol 102 NO2.

50- Passer, M.W. & Smith , R.E.(2001) Psychology Frontiers & A pplications. McGraw Hill Higher Education Companies , U.S.A.

51- Reason(1988):Stress and Cognitive failures ,In Fisher ,S and Reason ,J(Eds) Handbook of life stress ,Cognition and health PP.405-421,Wiley ,New York.

52- Reed, S. K., (1987). A structure – mapping model for word problems, Journal of Experimental Psychology, U. S. A.

53- Rita, L, A &others (1987): Introduction To Psychology. HBJ.Publishers NewYork.

54- Roberge, J. J., (1970). Study of children's abilities to reason with basic principles of deductive reasoning, American Education Journal, Vol. 7, No. 4, U. S. A.

55- Rumelhart, D. E., and Abrahamson, A. A., (1973). A model for analogical reasoning, Cognitive Psychology.

56- Shank, R. C., (1999). Dynamic memory revisited, Cambridge, U. K.

57- Sowa, J. F., and Majumdar, A. K., (2003). Analogical reasoning, International conference on conceptual structures, dresdan, Germany.

58-Sternberg, R. J., (1977). Component Processes in analogical reasoning: Psychological review.

59- Torrance,E,P&etal(1977):Your style of learning and thinking,Gifted childQuarterly.vol(21)

60- Treisman , A.M. (1960) : Contextual cues in selective Listening Quarterly . Journal Experimental Psychology . (12) , P. 242.

61- William , B, & Egeth (1980) : Attention , in handbook of general psychology . Benjamin rwolman . Prentice – Hall , New York , U.S.A.

62- Winer,B,(1971):Statistical principles in experimental design. 2ed. McGraw-hill, NewYork.

63- Yamanaka ,A ,(2003):Relation of mood states with types of typical cognitive failure in every life :a diary study ,psycho,Rep.

اثر طبيعة اللون

في إدراك العمق

اثر طبيعة اللون في إدراك العمق

أولا: المقدمة

يعد الإدراك من ابرز الموضوعات التي احتلت مساحة واسعة في مجال البحث العلمي ،إذ لم يعد الإدراك الحسي حالة فردية محضة تتعلق بطبيعة الخصائص الفسيولوجية والوظيفية فقط وإنما تعدى الأمر إلى دور الخصائص والسمات الشخصية والخبرات الماضية والتجارب السابقة للفرد في تعامله مع هذه المدركات بحيث ينظر الى العملية الإدراكية بوصفها عملية ديناميكية فعالة وهادفة تربط الكائن الحي بمحيطه الفيزيقي والاجتماعي .وقد اتفق علماء النفس المعرفيون على إن النشاط الإدراكي للإنسان إنما هو نتاج للخبرات الشخصية الماضية وله دور كبير في صياغة فكرته عن الحاضر والمستقبل ،وقد حاول بعض المنظرين الربط بين الفعالية الإدراكية ونمط الشخصية ضمن إطار معرفي متكامل إذ أشار كل من ارنست شاكتل وبرونر وجورج كلاني إلى إمكانية الاستفادة من الاستجابات الإدراكية في الاستدلال على العوامل الشخصية.(جلال،1974،ص69)

وإذ يعرف الإدراك (Perception) بأنه عملية عقلية معرفية يتم من خلالها تنظيم المعلومات التي يستقبلها الفرد في لحظة ما (منصور،1978،ص168)أو هو حالة التعرف على شيء حاضر بالنسبة لعلاقته ببعض أعمال التكيف والفعالية الإنسانية (برنهارت،1984،ص207) أو هو عملية تنظيم وتفسير المعطيات الحسية التي تصلنا بها الأحاسيس(Sensation) لزيادة وعينا بما يحيط بنا وبذواتنا (Dafidof,1976,p:127) فأن الإنسان لا يدرك هذه المعلومات إلا بعد أن تحدث عملية الانتباه(Attention) حيث يتم وضع المنبه المنتقى أو المعلومة المختارة في بؤرة الشعور(Taufik,1994,p:84)(Atkinson,1996,p:170) ويمكن القول إن عملية الإدراك تلي كل من عمليتي الإحساس والانتباه ، فإذا كان الإحساس هو اكتشاف وتسلم المثيرات المختلفة عبر الأجهزة الحسية ونقلها إلى الدماغ فان الانتباه يتضمن وضع هذه المثيرات (المعلومات) في مركز الشعور (مركز الوعي) أما الإدراك فهو عملية تفسير المعنى

وتأويله وإضافئه على المعلومات المنتبه لها.(Margaret,1994,p:43) ويقدم ديفيد روميلهارت نموذجا يوضح فيه العلاقة بين الإنسان والبيئة المحيطة به.إذ إن إدراكه للمنبهات لا يأتي من فراغ وإنما من التفاعل الديناميكي المتكامل لكل من البيئة والنظام الحسي ونظام النمط الإدراكي ونظام الذاكرة .حيث يرى روميلهارت أن البيئة المحيطة بالإنسان مليئة بالمنبهات الصورية والسمعية التي يتم استقبال جزءا منها(لأن النظام الإدراكي للإنسان لا يستطيع استيعاب الكم الهائل من المنبهات والمعلومات القادمة عبر الحواس في كل لحظة فهو ذو سعة محددة ومن ثم فهو يحتاج إلى نوع من التصفية والتقنين والانتقاء للمنبهات)(Broadbent,1957,p:205) (David,1977,p:96)(Donald,1982,p:396) من قبل المستقبلات البصرية أو السمعية لتخزن في الذاكرة الصورية والسمعية لفترة وجيزة يتم بعدها يتم نقلها إلى جهاز النمط الإدراكي

(Pattern Recognition System) لكي تتم عملية التحليل والترميز وإضفاء المعاني والدلالات السابقة المخزونة في الذاكرة ويؤكد روميلهارت انه في هذه المرحلة يتم عملية تحليل الرموز البصرية والسمعية وإعادة تركيبها بالاستفادة من المعلومات المخزونة في الذاكرة بحيث تتفق الاستجابة الناتجة مع الموقف الإدراكي وتغني عملية التفاعل بين الكائن والبيئة. وهذا يشير إلى تأكيده على الدور التفاعلي التكاملي الذي يؤديه كل من الإحساس والانتباه الإدراك والذاكرة في تحليل المثير وإدراكه.والشكل يوضح النموذج الذي قدمه ديفيد روميلهارت(David,1971,p:100).

وإذ يؤكد كل من كريتش وكريتشفلد إن هناك فئتين من العوامل تؤثر في التنظيم الإدراكي هما العوامل البنيوية والتي تمثلها مجموعة العوامل التي تشتق من طبيعة المؤثرات الحسية أو الآثار التي تحدثها هذه المؤثرات في الجملة العصبية مثل الشدة والتكرار والتعارض. أما العوامل الوظيفية فهي تشتق من الحاجة أو المزاج أو الخبرة الماضية أو من الذاكرة.(كليترغ،1967،ص228) (David,1977,p:130) فأن البحث الحالي يهتم نمط

الإدراك البصري وعلى وجه التحديد إدراك العمق (Depth Perception) التي تبدأ وفق أنموذج ديفيد من استقبال الصورة البصرية من قبل العين حيث تنتقل الصورة إلى المخزن الصوري ومن ثم تبدأ عملية إبراز الملامح الخاصة بها ،ومن خلال عملية التالف والتركيب تتم الاستفادة من معطيات الذاكرة ومن الدلالات والرموز المخزونة فيها لتقديم الاستجابة المناسبة والصحيحة لأدراك العمق.

وعلى الرغم من أن عملية إدراك العمق تعتمد على عدد كبير من المتغيرات المتصلة بالمنبه وتدعى بمؤشرات المسافة(Distance Cues) إلا إن المؤثر الرئيسي في هذه العملية هو الدور الذي تؤديه العينان . إذ إن تباين العينين يساعد على إعطاء صورتين مختلفتين على شبكية العين كل صورة تؤخذ من منظار محدد أو زاوية محددة ثم تقوم المنطقة البصرية في الدماغ بتوحيد الصورتين بحيث يستطيع الإنسان إدراك العمق. (عبد الخالق،1989،ص226)

وترى مارجريت انه لما كان معظم نشاطنا البصري إدراك بعد أو عمق فأن هناك عاملين مهمين يؤثران على إدراك العمق من خلال العينين هما:

1- التلاقي: حيث تتحرك العينان معا للنظر إلى الأشياء القريبة وتكون مصدر معلومات مفيد لأدراك العمق أو المسافة التي تتراوح بين(1-6)متر.

2- التفاوت الشبكي: حيث إن هناك مسافة فاصلة بين العينين تتراوح بحدود (7سم) وهي ليست مسافة كبيرة ولكنها كافية لكي تكشف عن منظورين مختلفين قليلا عن بعضهما يستطيع الدماغ مزج هاتين الصورتين أو المنظورين في مشهد واحد فيراهما الشخص صورة واحدة تحمل معلومات عن العمق والأبعاد والمسافة.(مارجريت،1991،ص336)

وفي هذا الصدد يشير بالوت إن جهازنا العصبي قادر على الكشف عن فروق في المسافة على الشبكية لا تتعدى الميكروميتر،والسؤال الذي في هذا السياق هو كيف يمكن لاختلاف البصر أو التفاوت الشبكي (Binocular Parallax) أن يساعد في إدراك البعد

الثالث (العمق)؟وما هي المعلومات التي نحصل عليها من تكامل النمطين المختلفين عن تنظيم الجهاز البصري عند الإنسان؟وهل تؤدي الذاكرة ودلالاتها وتمثيلاتها المخزونة والخبرات السابقة دورا في إدراك العمق؟وبكلمة أخرى إذا كان هناك نوع من المزج والتنظيم والتفاعل والتوحد في الصورتين المختلفتين ،فما هي العمليات التي تحدث في نظام النمط الإدراكي (وفقا لنموذج ديفيد) بحيث تؤدي إلى إدراك العمق؟

هناك مدخلان نظريان يمكن أن يقدما إجابة عن هذه التساؤلات هما:

1- وجهة النظر الامبريقية:حيث يشير هذا التوجه إلى إن جميع المعلومات تستمد من الادراكات الحسية والخبرات حيث لا يملك الإنسان منذ ولادته معرفة لإدراك المسافة ولابد من اكتساب هذه المهارة بالتعلم ،ويؤكد على أهمية إسهام الذاكرة والعمليات المعرفية.(مارجريت،1991،ص343) وقد بين جورج بيركيلي عام 1709 إن المؤثر الذي يسجل على شبكية العين له بعدين فقط هما الطول والعرض وعلى الرغم من هذا فنحن نرى أيضا عمقا أو مسافة والسبب في ذلك إن الإنسان يستطيع إدراك المسافة بالتعلم والخبرة ويستطيع أن يطور معلومات عن الحجم الشبكي (وهو الحيز الذي يشغله الجسم في الشبكية) ويتعلم أيضا الربط بين الدلالات المتعددة للمسافة ومعلومات الإحساس بالحركة حول المسافة.(فوس،1972،ص9) ولهذا فأن الدلالات المتعددة والمتنوعة للمسافة التي تكونها الشبكية تخزن في الذاكرة لكي يتم استدعائها عند الحاجة. وفي هذا الصدد أشار هوخبرغ عام 1978 إلى الدور النشط للمدرك في تفسير العالم البصري ،إذ إننا والكلام ل(هوخبرغ) نتفاعل باستمرار مع الأشياء من حولنا ،ونتيجة لذلك نطور بعض التوقعات الإدراكية وعندما نواجه منظرا جديدا ندرك ما نتوقع أن ندرك ،أي إننا نقوم بإعادة بناء أكثر التفسيرات منطقية هي البيانات التي إمامنا.(مارجريت،1991،ص345) .

2- وجهة نظر جبسون : يرى جبسون إن المؤثرات البصرية التي تصل إلى شبكية العين غنية ومليئة بالمعلومات بحيث تساعد في الإدراك الصحيح للعمق أو المسافة وبالتالي فلا حاجة لإضافة معلومات أو دلالات غير بصرية لدعمها.وان بنية الأسطح تؤدي دورا كبيرا في اغناء الصورة المدركة بحيث تساعد على إدراك العمق أو المسافة.

ولو أجرينا مقارنة لوجهتي النظر آنفتي الذكر نجد إن الامبريقية تؤكد على إن المؤثر البصري الذي يصل إلى الشبكية هو منبه فقير وغير واف ولابد من إضافة أنواع أخرى من الدلالات ومصادر المعلومات لكي يحدث الإدراك الصحيح للعمق والمسافة ومصادر المعلومات هنا هي ما يخزن في الذاكرة فضلا عن الخبرة والتعلم وعليه فان الإدراك ينطوي على فعاليات عقلية كالتفكير والتحليل والوعي وبالتالي فهو يتصف بالبطء النسبي أما وجهة نظر جبسون فتؤكد إن الإدراك لا يعتمد على معالجات عقلية معرفية شبيهة بالتفكير كثيرا وهو يتضمن عوامل وراثية ويتصف بالسرعة.(Cutting,1986,p:89)

ورغم الاختلاف الظاهر لكلا التوجهين إلا إن الأمر على هذه الشاكلة لان الإنسان كائن مدرك وفعال ومفكر يستخدم فعاليات ونشاطات تزيد من غنى المؤثرات البصرية ولا يضعفها بحيث تكون الاستجابة دقيقة وملائمة لتوقعاته،وما يحدث في جهاز التنظيم الإدراكي الذي اقترحه ديفيد لا يقع إلا ضمن هذا التوجه. حيث تحدث عملية أغنام وبلورة وتوظيف المثير البصري لكي يفضي إلى استجابة ملائمة.وهذا ما أشارت إليه دراسة مورونجيللو عام 1991 إذ بينت إن الأطفال يستطيعون إدراك التناسق البصري وإدراك العمق بين عمر(5-9) أشهر(Morrongielo,1991,p:277) في حين أكدت دراسة تاسك عام 1992 إن إنجاز الأطفال لفعالية إدراك العمق يكون أفضل عندما يتم عرض الصور والإشكال الواحدة بجانب الأخرى مقارنة بحالة عرضها الواحدة تلو الأخرى. (Teske,1992,p:9) فيما أشارت بيل وآخرون إلى وجود علاقة عكسية بين عمر الفرد والقدرة على إدراك العمق وان هذه القدرة تتناقص بمرور الزمن. (Donald,1982,p:298)

وعلى أساس كل ما سبق يمكن التوصل تعريف نظري لإدراك العمق هو انه عملية عقلية معرفية تتضمن نشاطا بصريا لإدراك ثلاثة أبعاد للمثير البصري هم الطول والعرض والعمق بالاعتماد على الفعالية الفسلجية للعينين.أما التعريف الإجرائي فهو الدرجة التي يحصل عليها المفحوص عند الاستجابة على جهاز إدراك العمق.

وإذ يؤكد علماء النفس المعرفيون على دراسة الكيفية التي يرتبط بها إدراك الخصائص المختلفة للأشياء كالشكل والحجم واللون بالأنشطة المعروفة لأجهزة الاستقبال الحسية والكيفية التي يتم من خلالها ترميز وتحليل وتركيب وتفسير المعلومات الخاصة بالمثير الحسي البصري .(فوس،1972،ص9) فأن (90٪) من معلوماتنا عن العامل الخارجي تأتينا عن طريق حاسة البصر ولهذا تمثل دراسة الخصائص الفيزيائية للضوء من حيث درجة انتشاره وشدته وتفاعله عاملا مهما في الإدراك إذ تؤثر ذاكرتنا للون الشكل على رؤية لونه كما يتأثر إدراك اللون بنوعية الإضاءة،ولهذا فأن إدراك العمق يعد من العوامل التنظيمية للإدراك لان العمق ظاهرة قديمة تناولتها الفلسفة والفسلجة قبل علم لنفس(صالح،1982،ص134)

وتشير الأدبيات العلمية إن هناك نظريتين أساسيتين فسرت آلية إدراك اللون(طبيعة اللون)هما:

1. نظرية ثلاثية اللالوان(Trichromatic Theory):

تشير هذه النظرية إلى إن للعين ثلاثة أنواع من أجهزة استقبال اللون تستجيب استجابات مختلفة له وحسب طول موجته.وقد بين هيلمهولتز عام 1852 أن هناك ثلاثة أنواع من المخاريط (Cones) في العين البشرية كل واحدة منها يحتوي على مادة كيميائية خاصة بها،لها حساسية قصوى لطوال موجية مختلفة .فهناك مستقبلات تستقبل الألوان ذات الطول ألموجي الطويل والمتوسط والقصير فالأطوال الموجية الطويلة تتوافق ومخاريط اللون الأحمر والأطوال الموجية المتوسطة تتوافق ومخاريط اللون الأخضر إما الأطوال الموجية القصيرة فأنها تتوافق مع مخاريط اللون الأزرق.(Micheal,1973,p:245) ويتعذر على هذه النظرية وحدها تفسير جميع ظواهر إدراك اللون ،إذ لابد من وجود آلية بعد مستوى

المستقبلات تعمل على جمع المعلومات من المخاريط وتحليلها بشكل ما.(مارجريت،1991،ص206)

2. نظرية المعالجة المتعاكسة(Opponent-Process Theory):

ترى هذه النظرية إن الخلايا البصرية تزيد من نشاطها إذا ما تمت إثارتها بلون ما وتقل من نشاطها إذا ما أثيرت بلون آخر ،حيث أن هناك ستة ألوان أساسية نفسية تعمل كأزواج لثلاثة أنواع من المستقبلات البصرية وهي مستقبلات (الأبيض- الأسود)(الأحمر- الأخضر)وأخيرا(الأصفر- الأزرق). فالخلايا البصرية الخاصة بمستقبل (الأبيض- الأسود) يزداد نشاطها وسرعة استجابتها عند تقديم اللون الأبيض وفي نفس الوقت يقل نشاطها وسرعة استجابتها عند تقديم اللون الأسود(حال انعدام الضوء)والخلايا البصرية الخاصة بمستقبل (الأحمر- الأخضر) يزداد نشاطها عند تقديم اللون الأحمر وفي ذات الوقت يقل نشاطها عند تقديم اللون الأخضر،ونفس الفعالية عند مستقبل اللون(الأصفر- الأزرق). ومعنى هذا إن استجابة الخلية تزداد عند استقبال لون محدد من الطيف الضوئي وتقل هذه الاستجابة عند لون آخر في ذات الوقت،مما يشير إلى وجود نوع من الفعالية المتعاكسة في استجابة الخلية الحسية البصرية لإدراك اللون، لذلك سميت هذه النظرية بنظرية المعالجة المتعاكسة.وبالرغم من قدرة الخلايا البصرية على إدراك اللون الأحمر على حدة كلون والأخضر كلون آخر ،إلا انه من الصعب إدراك اللونين معا.حيث تؤكد النظرية على استحالة إدراك اللون واللون المكمل له إذ لا يمكن إدراك الأخضر المحمر أو الأصفر المزرق ،ذلك لان خلايا اللون الأحمر تستجيب للون الأحمر ولا تستجيب للون الأخضر استنادا لاستجابة المتعاكسة .وفي نفس الوقت يمكن للخلايا أن تستجيب للون الأحمر والأصفر معا لان معالجة الأحمر تكون في جهاز مستقل تماما عن معالجة اللون الأصفر (مارجريت،1991،ص202) والتوجه السائد في هذا الإطار هو قبول النظريتين حيث إن نظرية ثلاثي اللونية تنطبق على مستوى المستقبلات أما النظرية المتعاكسة فتنطوي على

مستوى ما بعد المستقبلات حيث تصل المعلومات إلى المناطق المتخصصة بإدراك اللون في القشرة الدماغية لكي تحلل وتقدم الاستجابة الملائمة.

ويهتم البحث الحالي بدراسة تأثير طبيعة اللون في إدراك العمق ،وهل تتأثر قدرة الإنسان في إدراك العمق أو المسافة باختلاف لون المحيط ؟ وهل يؤدي (لون المثير المدرك) إلى اختلاف في فعالية إدراك العمق من حيث الحجم المعكوس على شبكية العين؟ وهل تؤدي الخبرات السابقة والتعلم السابق دورا في إثبات هذه المدركات رغم اختلاف المحيط اللوني للمثير؟

ولتحقيق أهداف البحث صمم الباحث تجربة أراد من خلالها التعرف على اثر طبيعة اللون(الأبيض- الأخضر - الأصفر) على إدراك العمق لدى طلبة الجامعة من كلا الجنسين (الذكور- الإناث) حيث قدم الفرضيات الآتية:

1- ليس هناك فروق ذات دلالة معنوية في إدراك العمق لدى طلبة الجامعة على وفق متغير طبيعة اللون (الأبيض- الأخضر- الأصفر).

2- ليس هناك فروق ذات دلالة معنوية في إدراك العمق لدى طلبة الجامعة على وفق متغير الجنس(الذكور- الإناث).

3-ليس هناك تأثير ذو دلالة معنوية في إدراك العمق لتفاعل كلا من متغيري طبيعة اللون والجنس.

ثانيا: الطريقة

1. العينة : تكونت عينة التجربة من(30) طالب وطالبة من قسم علم النفس ،كلية الآداب ،جامعة بغداد بواقع (15) طالب و(15) طالبة من كافة المراحل الدراسية ،تراوحت أعمارهم بين(18- 23) سنة بمعدل (20.5) سنة .

2. الأداة: استخدم الباحث في إجراء التجربة جهاز إدراك العمق(Depth Perception Tester) وهو جهاز مصمم لقياس قدرة الأفراد على إدراك العمق من خلال تحديد المسافة الفاصلة بين ثلاثة قضبان عمودية.ويتكون الجهاز من

صندوق خشبي طوله (108) مليمتر وعرضه(45) مليمتر فيه مصدرين للإضاءة (نيون من الحجم الصغير ،عدد 2) وفيه ثلاث قضبان اثنان منها ثابتان والثالث الذي يقع في الوسط (يمكن تحريكه بمسافات معلومة يحددها الباحث.وتوجد في بداية الصندوق فتحة يتم من خلالها النظر إلى القضبان حيث يطلب من المفحوص معرفة المسافة الواقعة بين القضبان الثابتة والقضيب الثالث الذي في الوسط.(T.K.K,1981P:61)

3. الإجراءات: قام الباحث بعملية قياس إدراك العمق في مختبر علم النفس ،كلية الآداب ،جامعة بغداد، حيث تم وضع جهاز إدراك العمق في مكان مناسب ثم يطلب من المفحوص الجلوس على كرسي ،وبعد إعطاء التعليمات الخاصة بعملية القياس يتم قياس إدراك العمق من خلال تسجيل الفرق الناتج بين البعد الحقيقي بين الأعمدة الثلاث وبين تقدير المفحوص.ثم تتم إعادة عملية القياس على نفس الأفراد ولكن في وجود لون أخر (ضوء أخر) ،وقد بدأ الباحث بالقياس باللون الأبيض ثم الأخضر ثم الأصفر ،كما حرص على السيطرة على المتغيرات الدخيلة التي ربما تؤثر على السلامة الداخلية للتجربة حيث استبعد الباحث عند اختيار العينة الأفراد الذين لديهم عيوب في البصر والذين لديهم قصور في إدراك اللون.كما سعى الباحث إلى قياس المفحوصين في أوقات محددة غير عشوائية حتى لا تؤثر عوامل التعب أو الجوع على إدراك المفحوصين.

4. التصميم التجريبي:يمثل التصميم التجريبي الهيكل أو البناء العام للتجربة،وتتحدد طبيعة ونوعية التصميم بالعوامل الأساسية الآتية:

أ- عدد المتغيرات المستقلة في التجربة.

ب- عدد المعالجات أو الشروط المطلوبة للقيام بأختبار جيد للفرضية.

ج- طبيعة المجموعة المستعملة في التجربة(مجموعات مستقلة أم مجموعات مزاوجة).

إن التصميم التجريبي المستخدم في هذه التجربة هو من نوع التصاميم العاملية التي يستخدم فيها أكثر من متغير مستقل واحد على أكثر من شرط من شروط التجربة وعلى نفس المجموعة من الأفراد ويسمى تصميم عاملي (ضمن الأفراد) قياسات متكررة أو قياسات متعددة (Tow-Factor Experimental With Repeated Measures).

5- الوسائل الإحصائية: استعمال الباحث أسلوب تحليل التباين لمتغيرين مستقلين قياسات متكررة.

ثالثا :النتائج ومناقشتها

تبعا لفرضيات هذه التجربة فقد عولجت البيانات إحصائيا باستعمال اسلوب تحليل التباين لمتغيرين مستقلين قياسات متعددة (Winner,1971,p:290) لعينة تكونت من (30)طالب وطالبة موزعين على وفق متغير الجنس.والجدول(1) يوضح ذلك:

جدول(1)

المقارنة في ادراك العمق على وفق متغيرات طبيعة اللون والجنس

مصدر التباين	مجموع التربيعات	درجة الحرية	متوسط مجموع التربيعات	القيمة الفائية
بين الأفراد	.536	29	.251	.0750
المجموعات(A)	.10	1	.10	
الأفراد ضمن المجموعات	.436	28	.31	
ضمن المجموعات	.740	60	.670	.50
الجنس(B)	.70	2	.350	.570
تفاعل المجموعات والجنس	.80	2	.40	
الجنس X الأفراد ضمن المجموعات	.239	56	.70	

وقد بينت النتائج من الجدول ما يأتي وتبعا لفرضيات التجربة:

1- ليس هناك فروق ذات دلالة معنوية في إدراك العمق لدى طلبة الجامعة على وفق متغير طبيعة اللون (الأبيض- الأخضر- الأصفر).

وقد قبلت هذه الفرضية، إذ لم تظهر فروق ذات دلالة معنوية في إدراك العمق لدى طلبة الجامعة على وفق متغير طبيعة اللون.حيث كانت القيمة الفائية المحسوبة تساوي (0750.) وهي اصغر من القيمة الجدولية عند درجة حرية (281.) ومستوى دلالة (050.) مما يشير إلى انه لا توجد فروق في إدراك العمق بين طلبة الجامعة على وفق متغير اللون(الأبيض-الأخضر-الأصفر) ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أشار إليه يالوت من أن جهازنا البصري قادر على الكشف عن فروق في المسافة على الشبكية لا تتعدى (1) مايكروميتر (مارجريت،1199،ص337) كما إن عاملي التلاقي والتفاوت الشبكي يؤديان دورا بارزا في دقة إدراك العمق يضاف إليه ما يقدمه جهاز النمط الإدراكي من عملية معرفية من شأنها اغناء المعلومات الواردة عن المثير المدرك وكل هذه العوامل بمجملها وتفاعلها وتكاملها تفضي إلى الإدراك العالي والدقيق للمسافة أو العمق.وإذا كانت عملية إدراك التناسق البصري وإدراك العمق تتبلور في الأشهر الأولى في حياة الإنسان كما أشارت إليه دراسة مورونجيلو عام 1991،فأن هذه القدرة تكون قد بلغت قمة تكاملها ونشاطها في مراحل البلوغ اللاحقة لديه.

2- ليس هناك فروق ذات دلالة معنوية في إدراك العمق لدى طلبة الجامعة على وفق متغير الجنس(الذكور- الإناث). وقد قبلت هذه الفرضية إذ لم تظهر فروق ذات دلالة معنوية في إدراك العمق لدى طلبة الجامعة على وفق متغير الجنس، حيث كانت القيمة الفائية المحسوبة تساوي (50.) وهي اقل من القيمة الفائية الجدولية عند درجة حرية(562.) ومستوى دلالة(050.).مما يشير إلى انه لا توجد فروق

معنوية في إدراك العمق بين الطلبة الذكور والإناث،حيث إن الإدراك لا يتأثر بعامل الجنس ،وإنما بطبيعة النشاطات والفعاليات الفسلجية والإدراكية.

3- ليس هناك تأثير ذو دلالة معنوية في إدراك العمق لتفاعل كلا من متغيري طبيعة اللون والجنس. وقد قبلت هذه الفرضية،إذ لم يظهر اثر ذو دلالة معنوية لتفاعل كل من متغيري طبيعة اللون والجنس،حيث كانت القيمة الفائية المحسوبة تساوي(.570) وهي اصغر من القيمة الفائية الجدولية عند درجة حرية(.562) ومستوى دلالة (.050) مما يشير إلى إن تفاعل هذين المتغيرين لا يؤثر في المتغير التابع (إدراك العمق).

وبموجب كل ما سبق يمكن القول إن هناك ثلاثة أنواع من إدراك المسافة من حيث الأوضاع فهناك المسافة المتمركزة حول الذات(Ego Centric Distance) والتي تشير إلى المسافة بينك وبين الشخص الذي تراه فعندما تخمن بعدك عن نقطة معينة فأنت تحكم على المسافة. والثاني هو المسافة النسبية(Rational Distance) وهي تتعلق بعملية تقدير المسافة بين شيئين ثابتين أو متحركين ،والثالث هو إدراك العمق(Depth Perception) حيث تدرك الأشياء مجسمة في ثلاثة أبعاد هي الطول والعرض والعمق،ولهذا تبدو أجزاء معينة من الشكل ابعد عنك من أجزاء أخرى ونتيجة التفاوت الشبكي يستطيع الدماغ إن يوحد ويمائل بين الصورتين المدركتين في صورة واحدة ذات عمق واضح ومحدد من خلال المعطيات الخاصة بالشيء المدرك وبما تقدمه الخبرة السابقة والتعلم السابق وما يختزن في الذاكرة من معلومات صورية عن الشكل أو الحجم وعلى مختلف المسافات القصيرة والمتوسطة والبعيدة بحيث لا يؤدي إلى اختلال إدراك المثير مما يساعد على الإدراك الصحيح للعمق أو المسافة .ويستنتج من نتائج البحث الحالي ما يأتي:

1- إن إدراك العمق عملية عقلية معرفية تنطوي على إدراك ثلاثة أبعاد هي الطول والعرض والمسافة(العمق).

2- ينشا إدراك العمق من خلال الفعالية الفسلجية للعينين معا حيث يتم نقل المثيرات الصورية ،ويؤدي كل من التلاقي والتفاوت الشبكي دورا مهما ومركزيا في العملية الادراكية.

3- تعمل الخبرة السابقة وما يختزن في الذاكرة الصورية على اغناء آلية إدراك العمق من حيث فعالية الاحتفاظ بالإشكال وحجومها على الرغم من اختلاف المسافة عن العينين.

4- يؤدي جهاز نمط التنظيم الادراكي(Pattern Recognition System) دورا مهما في تحليل المثيرات المدركة وإعادة تركيبها من خلال الاستفادة من الدلالات الصورية المدركة وما تم خزنه من خبرات ومعلومات سابقة،كما تؤدي العمليات المعرفية الأخرى دورا في فعاليات التنظيم الادراكي.

وبموجب النتائج والاستنتاجات التي تم التطرق إليها انفاً يقترح الباحث إجراء دراسة عن اثر الخداعات البصرية في إدراك العمق ، ودراسة أخرى تتناول أثر التناشز المعرفي الذي تثيره المدركات المتنوعة في إدراك العمق،كما يقترح الباحث إجراء دراسة عن إدراك العمق لدى عينات أخرى لم تتطرق إليها الدراسة الحالية كالأطفال والشيوخ.

المصادر

1- احمد ،سمير نعيم(1964):استخدام الاختبارات الادراكية في التمييز الاكلينيكي،المجلة الاجتماعية القومية،القاهرة،مجلد (1)،العدد(1).

2- برنهارت (1984):علم النفس في حياتنا اليومية،ترجمة د.ابراهيم عبد الله محي،بغداد، مكتبة اسعد.

3- جلال سعد(1974):المرجع في علم النفس،القاهرة،دار المعارف المصرية.

4- دالين،فالين ديوبولد(1984) مناهج البحث في التربية وعلم النفس،ترجمة د،محمد نبيل نوفلواخرون،مكتبة الانجلو المصرية.

5- صالح،قاسم حسين(1982):سايكولوجية ادراك اللون والشكل،منشورات وزارة الثقافة والاعلام،العراق،بغداد.

6- عبد الخالق،احمد(1989):اسس علم النفس،القاهرة.

7- فوس،ب،م(1972)افاق جديدة في علم النفس،ترجمة د.فؤاد ابو حطب،القاهرة،عالم الكتبز

8- كليتبرغ،اوتو(1967):علم النفس الاجتماعي،ترجمة حافظ الجمالي،ط2،بيروت،مكتبة الحياة.

9- مارجريت،و،مارتن(1990): الاحساس والادراك،ترجمة اروى العامري،الجامعة الاردنية،ط2 .

10- مايرز،ان(1991):علم النفس التجريبي،ترجمة د.خليل ابراهيم البياتي،جامعة بغداد مطابع دار الحكمةللطباعة والنشر.

11- منصور،طلعت(1978):اسس علم النفس العام،القاهرة،مكتبة الانجلو المصرية.

12-Atkinson,R,L&Others(1996):"Introduction To Psychology" Harcourt Brace Jovanovich International Edition, San Diego.

13-Brodbent,D.I(1957):Amechanical of human Attention and immedte memory,Psychological Review.(64).

14-Combs.A.W& S.Denald:(1959)Individual Behavior, Newyork, U.S.A.

15-Cutting,J.S(1986):Perception with an eye formation,Cambrige, ma.

16-David,e,r(1977):Introduction to human information processing, john wiley&sons.

17-Daffidof,l(1976):introduction to psychology,McGraw-hill book co. Newyork,U.S.A.

18-Donald,h.k(1982):Experimental psychology and human aging, john wiley&sons, Newyork.

19-Margaret,m(1994):Cognition(3)ed,Harcourt brace publishers.

21-Mortojello,b(1991):Infants coordination of auditory and visual depth information,Journal of experimental child psychology, Vol(52),No(3).

22- Tesko,j.&others(1992):The effects of objects alignment on the representation of depth in young children.Drawings, Journal of the experimental child psychology,vol(54),No(1).

23-Toufik,B(1994):court orienthng of attention centers vigilance decrement at low event rate.Perceptual and motor skills,(79).

24-T.K.K(1981):Psychological and physiological apparatus,takee&com.ltd,Japan.

25-Winer,B,(1971):Statistical principles in experimental design. 2ed. McGraw-hill, New York.

الشعور بالذات

وعلاقته بالكآبة لدى طلبة الجامعة

الشعور بالذات وعلاقته بالكآبة لدى طلبة الجامعة *

مشكلة البحث

شهد العقدين الماضيين ازديادا واضحا في عدد حالات الكآبة المرضية، وقد يكون ذلك واضحة في البلدان التي لا تشهد استقرارا في أنظمتها السياسية والاقتصادية والاجتماعية وتشوبها انتهاكات فاضحة لحقوق الفرد في المجتمع ،إن مشكلة الكآبة لا تكمن في الازدياد الملحوظ للحالات المرضية فقط وإنما في الخطر الكامن الذي يترتب من ورائها والذي يتعلق بحالات فقدان الأمل أو الانتحار إضافة إلى تأثيرها على شخصية الفرد وعلى دوره في المجتمع سواء تعلق ذلك بالدور الاجتماعي أو الأسري أو الوظيفي. لذا تعد الكآبة من الأمراض المنتشرة والتي تدعو إلى اهتمام الباحثين بها من خلال توفير الدراسات اللازمة وتوفير الخدمات العلاجية والإرشادية التي من شأنها أن تحد من حجم وتقلل آثارها على الفرد وعلى المجتمع. وقد أدى التقدم الملحوظ في التنظير والتشخيص والعلاج الإكلينيكي خلال العقدين الماضيين إلى زيادة المعرفة بالكآبة بوصفها أكثر الاضطرابات النفسية شيوعا وأشدها خطورة ودفعا للموت. (Hammen,1985,p:39) وهي عند علماء النفس من أكثر الاضطرابات انتشارا من حيث إنها حالة نفسية رافقت الإنسان عبر مسيرة وجوده وحضارته وتعد مرض البرد الشائع (دافيدوف،1983،ص673) ومن أكثر المشكلات النفسية التي تدفع الناس لطلب العلاج والبحث عن العون النفسي والاجتماعي في العيادات النفسية والاجتماعية،إذ يشكل الاكتئاب مع القلق أعلى نسبة بين زوار العيادات النفسية في المدارس والجامعات والمؤسسات الخاصة بالصحة النفسية.(إبراهيم،1998،ص27) وتشير الدراسات الأولية في مجتمعنا إلى أن حوالي(20٪) من حالات الأمراض النفسية تتميز بوجود الكآبة كمظهر أساسي، وهي نسبة عالية لا تقل كثيرا عن نسبة وقوع الكآبة بين الأمراض النفسية الأخرى في البلدان المتقدمة(كمال ،1983،ص226) وفي ضوء تزايد الحاجة

* ملاحظة:هذا البحث مشترك مع د.مها عبد المجيد العاني

إلى الخدمات العلاجية والإرشادية وتوقعنا بتزايد انتشار هذا المرض مستقبلا ،لذا فمن الضروري توفير كل الوسائل التي من شأنها أن تعيننا على تشخيص المرض وتحديد شدته ومعرفة كل ما يرتبط به من مفاهيم وفعاليات عقلية ومعرفية وسلوكية.

أهمية البحث والحاجة إليه

عرفت الكآبة منذ فجر التاريخ وذكرت أعراضها في كتابات المصريين القدماء والإغريق والبابليين ثم عند العرب المسلمين من خلال كتابات ابن سينا وفي نماذج الشخصيات المكتئبة التي وردت في مسرحيات شكسبير القرن الثامن عشر والتاسع عشر الرومانسية،أما الأبحاث العلمية التي تناولت هذا الاضطراب فيعود عهدها إلى القرنين الماضيين(الحجار،1989،ص83)وما تزال الكآبة حتى اليوم حالة نفسية عامة الوجود عند مختلف الأجناس والثقافات فهي أكثر بكثير مما يظهر للناس والأطباء على حد سواء وازدادت في السنوات الأخيرة معدلاتها بشكل عام ،ويبدو هذا الازدياد أكثر وضوحا في البلدان التي تمر بادوار سريعة في النمو والتطور في أوجه حياتها المختلفة ومن الملاحظ إن الكآبة تحدث في سن مبكرة تتراوح مابين العشرين والثلاثين سنة ويعود سبب ذلك إلى إن الجيل الناشئ يتعرض إلى عوامل القلق والفشل والحيرة والاضطرابات في حياته النفسية في وقت مبكر.

(كمال،1983،ص226) وقد عرف الأقدمون الاكتئاب إذ نشر (Burton)عام 1631 في كتابه (تحليل المنخوليا)وصفا لأعراض الاكتئاب ووضع أسبابا منها الإسراف في الدراسة والعمل الذهني والاضطرابات العاطفية وخيبات الأمل وهي عوامل لا يتردد علماء النفس المعاصرين في التعامل معها ووصفها أسبابا مرجحة للاكتئاب (إبراهيم،1998،ص28)

وفي الحياة المعاصرة يعاني الناس من الاكتئاب بصورة اكبر من الماضي وتبين الدراسات المسحية إن الكآبة اضطراب شائع في كل الحضارات الإنسانية حيث يحلو الكثير من الأدباء والكتاب إن يصفوا عصرنا هذا ب(عصر الاكتئاب)ففي الولايات المتحدة وحدها هناك أكثر من عشرين مليون شخص يعانون من الاكتئاب وقد بين (Callon) عام

1979 إن فرصة الشخص الذي يصل إلى السبعين من العمر في الإصابة بأحد اضطرابات الاكتئاب تصل إلى (8٪)بالنسبة للذكور والى (20٪) بالنسبة للإناث. (Callon,1979,p:545)وتشير منظمة الصحة العالمية في دراستها المسحية للاكتئاب في العالم إن هناك على الأقل أكثر من (100) مليون شخص يعانون من الاكتئاب وان هؤلاء يؤثرون تأثيرات سلبية خلال مرضهم في ما يعادل ثلاثة أضعاف هذا العدد من الآخرين(Sartorius,1993,p:147) وأكد (Wulsin) عام 1996 إن خطر الاكتئاب في درجاته المرضية لا يقل عن خطر الأمراض الجسمية الشديدة كأمراض القلب والأوعية الدموية وبين في دراسته إن مخاطر الاكتئاب سواء بلغ المستوى المرضي و ظل في المستوى العصابي تتساوى أو تفوق الأمراض الجسمية وتؤيد الدراسة فرضية إن الاكتئاب في أي درجة من درجاته يرتبط بالضعف في الوظائف البدنية والاجتماعية على حد سواء.(Wulsin,1997,p:25) وأشار (Culbertson)عام 1997 إن النساء تفوقن على الذكور خلال الثلاثين سنة الأخيرة من حيث نسبة المعاناة والإصابة بالاكتئاب بما يعادل الضعف في الولايات المتحدة الأمريكية وتصل هذه النسبة إلى الثلثين على المستوى العالمي (Culbertson,1997,p:25) وبين (Bugental)إن الكآبة يجب أن تفهم على أنها حدثا طبيعيا وعلى الفرد التعامل معها حتى تصبح جزءا من مجمل خبراته الشخصية وتكون مصدراً لمعرفة المزيد عن الذات(جورا رد،1988،ص153) وإذا كان الشعور يمثل حالة الوعي للمثيرات (الداخلية والخارجية)في لحظة معينة،فأن الفرد يقوم بمراقبة البيئة المحيطة به والانتباه لها ومحاولة السيطرة على فعالياته ومن ثم فأنه سيتوخى تحديد قيمة الشعور الذاتي والنزعة العامة أو الشاملة، وهذا مما دفع الاهتمام لمفهوم الشعور بالذات بين علماء النفس المعرفيين بشكل متزايد بوصفه يعبر عن سمة ثابتة مشيرين إلى حقيقة إن الذات متعددة الأوجه بين ما هو خاص وما هو عام فيها. (Carver,1981,p:45) فالشعور بالذات الخاص يتضمن التركيز على الجوانب الذاتية والشخصية لذات الفرد والأفراد ذو الشعور بالذات الخاص العالي هم ذوو وعي عال في إحساساتهم الجسمية والمعتقدات والأمزجة

والمشاعر كما إنهم في إحساس أفضل في ذواتهم من الأشخاص ذوي الشعور بالذات الخاص الواطئ الذين يميلون لان يكونوا انطوائيين واستبطانيين ولديهم تصور عني للحياة وتتركز أفكارهم على ذواتهم، أما الشعور بالذات العام فهو يتضمن التركيز على الذات بوصفها هدفا أو موضوعا اجتماعيا والأفراد ذوو الشعور بالذات العام العالي يهتمون بمظهرهم الاجتماعي وفي نوع الانطباع الذي يضعوه أو يكونوه في الآخرين بشان أنفسهم وهم يفكرون دائما بالكيفية التي ينظر بها الآخرون إليهم وبالكيفية التي يجدونهم في التعامل الاجتماعي. (Costa,1994,p:6)(Wegner,1980,p:248) وقد أشارت الدراسات إلى أهمية هذا المفهوم من خلال ارتباطه بالعديد من المتغيرات النفسية فقد بينت دراسة(Plant&Ryan) إن الشعور بالذات يؤدي دورا مهما في تنظيم الذات(-Self Regulation) (Plant&Ryan,1985,p:436) فيما بينت دراسة (Scheier) إن الأفراد ذوي الشعور بالذات الواطئ أكثر رغبة في التطوع لأداء مهمات معينة في حالة الخوف الواطئ وان الأفراد ذوي الشعور بالذات العالي أكثر رغبة في التطوع لأداء مهمات معينة في حالة الخوف الواطئ مقارنة في حالة الخوف العالي. (Carver,1981,p:225) أما دراسة(Spielberger) فقد أشارت إلى أن الأفراد ذوي الشعور بالذات العام العالي أكثر مثابرة في الأداء عندما يكون مستوى القلق واطئا لديهم واقل مثابرة عندما يكون مستوى القلق لديهم عاليا جدا وان الأفراد ذوي الشعور بالذات العام الواطئ أكثر مثابرة في الأداء عندما مستوى القلق لديهم عاليا واقل مثابرة عندما يكون مستوى القلق لديهم واطئا.(Spielberger,1979) وأشارت دراسة(Scheier&Carver) أن الأفراد ذوي الشعور بالذات الخاص العالي هم أكثر عاطفة واشد انفعالا من أقرانهم ذوي الشعور بالذات الخاص الواطئ.(Scheier&Carver,1977,p:625) أما دراسة (Scheier) فقد بينت إن الأفراد ذوي الشعور بالذات العام العالي غير متسقين وثابتين في المحتوى العام لسلوكهم بسبب اهتمامهم بشان آراء الآخرين عنهم في حين يكون سلوك الأفراد ذوو الشعور بالذات الخاص العالي أكثر ثباتا واتساقا لأنهم يعرفون أنفسهم بصورة جيدة. (Scheier,1978,p:55)

وبموجب كل ما سبق فإن للكآبة تأثيرات عدة في الحياة النفسية للإنسان ومن ضمن تلك التأثيرات ما يتعلق بالية الشعور بالذات. ولما كان مفهوم الشعور بالذات من المتغيرات المهمة من حيث الإشارة إلى الاتجاه الداخلي للانتباه الشعوري نحو الذات وخارجها ويساعد الفرد على تفسير المعلومات من منظور علاقتها بخطط الذات ويعمل على تعزيز الذات وتقويتها والتأثير السلبي فيها عندما لا تتوافق مع هذه المعايير (Berkowitz,1982,p;218)فان البحث الحالي يحاول أن يجب على سؤال مركزي مفاده (في ضوء استقراء العلاقة الارتباطية بين الشعور بالذات- بوصفه مفهوم متعدد الأبعاد-والكآبة)هل من الممكن توظيف هذه العلاقة في الكشف والتشخيص والعلاج؟

أهداف البحث

يستهدف البحث الحالي إلى:

1- التعرف على مؤشرات انتشار الكآبة لدى طلبة الجامعة.

2- قياس الكآبة لدى طلبة الجامعة،وتقويم دلالة الفروق معنويا.

3-التعرف على العلاقة الارتباطية بين مفهوم الشعور بالذات بوصفه مفهوم متعدد الأبعاد (الخاص والعام والقلق الاجتماعي) والكآبة وتقويم دلالاته ألارتباطيه.

.ولتحقيق هذه الأهداف قدمت الفرضيات الآتية:

ا- ليس هناك علاقة ارتباطيه بين الشعور بالذات الخاص والكآبة لدى طلبة الجامعة.

ب- ليس هناك علاقة ارتباطيه بين الشعور بالذات العام والكآبة لدى طلبة الجامعة.

ج- ليس هناك علاقة ارتباطيه بين القلق الاجتماعي والكآبة لدى طلبة الجامعة.

حدود البحث

تحدد البحث الحالي بطلبة جامعة بغداد من كليات الآداب واللغات والصيدلة والهندسة وضمن التخصص الإنساني والعلمي للعام الدراسي(2004-2005)

تحديد المصطلحات

أولا :الكآبة:(Depression)

1- عرفها الدباغ عام 1977 إنها: استجابة تتميز بعنصرين هما الشعور بالبؤس والشعور بالتوعك والعجز فالمكتئب حزين ذو مزاج سوداوي عديم الرضا ضيق الصدر بائس عاجز لا يكترث بالحوادث أو نتائجها ويتملكه شعور بالإعياء أو عدم القدرة على انجاز عمل أو مهمة والانحدار في الثقة بالنفس. (الدباغ،1977،ص106)

2- عرفها(Coles&Emery) عام 1988بانها خبرة وجدانية ذاتية أعراضها الحزن والتشاؤم وفقدان الاهتمام واللامبالاة والشعور بالفشل وعدم الرضا والرغبة في إيذاء الذات والتردد وعدم البت في الأمور والإرهاق وفقدان الشهية ومشاعر الذنب واحتقار الذات وبطء الاستجابة وعدم القدرة على بذل أي جهد. (سلامة،1989،ص43)

3- عرفها ألبياتي عام 1991 حالة من الشعور بالحزن والحصر والتشاؤم والرغبة في الموت واضطراب في النوم والهضم وفقدان الشهية للطعام وفقدان الاهتمام الجنسي والميل إلى العزلة عن المجتمع. (ألبياتي،1991)

4- عرفها العوادي عام 1992 انفعال وجداني ينتج من اضطراب المزاج ويتميز بالحزن والشعور بالبؤس وضيق الصدر والاحتقار وفقدان الثقة بالنفس ونقص القدرة على العمل والنظرة السوداوية للحياة والإحساس بالعجز والتوعك. (العوادي،1992،ص68)وبما إن البحث يتبنى قائمة او مقياس(Beck) للكآبة التي عربها واختصرها ألبياتي عام 1991 فقد تبنى البحث تعريف ألبياتي أما التعريف الإجرائي للكآبة فهو الدرجة التي يحصل عليها المستجيب عند الإجابة على قائمة (Beck) للكآبة.

ثانيا الشعور بالذات(Self-Processes)

قدمت تعاريف عديدة للشعور بالذات منها:-

1- تعريف (Fenigstein&Others) عام 1975 بأنه: النزعة والميل لتحديد قيمة الشعور الذاتي والذي ينطوي على نوعين من الشعور هما الشعور بالذات الخاص والشعور بالذات العام. (Carver,1981,p:45)

2- تعريف(Buss)عام 1976بانه: سمة أو نزعة الفرد للانتباه نحو ذاته وتنطوي على جانبين هما الشعور بالذات الخاص إذ يتركز انتباه الفرد نحو أفكاره الداخلية ودوافعه وخططه ومشاعره والشعور بالذات العام حيث يتركز انتباه الفرد نحو الكيفية التي يستطيع من خلالها تكوين انطباع جيد عنه في الآخرين. (Buss,1976,p:464)

3- عرفه (Carver)عام 1981 بأنه: نزعة الفرد لتركيز الانتباه نحو ذاته وتتمثل في الشعور بالذات الخاص إذ يكون الأفراد واعين للجوانب المخفية والمقنعة للذات ولديهم اهتمام بأفكارهم ومشاعرهم واتجاهاتهم ودوافعهم وميولهم السلوكية والشعور بالذات العام إذ يكون الأفراد واعين للجوانب المظهرية العامة للذات ولديهم اهتمام خاص في تقويم الآخرين لهم. (Carver,1981,p:45)

4- تعريف(Wegner)عام 1980 بأنه: النزعة أو الميل لتركيز الانتباه نحو الداخل (الشعور بالذات الخاص)إذ يركز على الجوانب الذاتية والشخصية وهو ذو وعي عال في إحساساته الجسمية وأمزجته ومشاعره أو نحو الخارج (الشعور بالذات العام) إذ يركز الفرد على مظهره الاجتماعي وفي نوع الانطباع الذي يكونه في الآخرين. (Wegner,1980,p:247)

5-تعريف(Atkinson) عام 1993بانه حالة من وعي الذات العالي يتضمن الميل أو النزعة للانتباه نحو الذات. (Atkinson,1993,p:53)

6- تعريف(Costello)عام 1996 بأنه: سمة أو ميل أو نزعة الفرد لتركيز الانتباه نحو الداخل أي أفكار الفرد ومشاعره ومعتقداته(الشعور بالذات الخاص) أو نحو الخارج عندما يعد ذاته موضوعا اجتماعيا(الشعور بالذات العام). (Costello,1996,p:260)

يتبنى البحث الحالي تعريف(Buss) عام 1976 لشموليته ووضوحه فضلا عن كونه التعريف الخاص بنظرية الشعور بالذات أما التعريف الإجرائي للشعور بالذات فهو الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على فقرات مقياس الشعور بالذات.

الإطار النظري والأدبيات السابقة:

أولا: نظريات الاكتئاب (DepressionTheory)

على الرغم من تأكيد(Hans Eysenk) عام 1976 إن علماء الطب النفسي ينظرون إلى الاكتئاب باعتباره حالة مرضية(باثولوجية)يحدث فيها اضطراب وظيفي نتيجة اضطراب في كيمياء الجسم فقد فسرت عديد النظريات المعروفة الاكتئاب تفسيرات متعددة طبقا لرؤاها النظرية والفكرية وكالاتي:-

1- نظرية التحليل النفسي :(Psychoanalysis Theory)

كان ل(فرويد) الفضل في تناول مفهوم الاكتئاب من خلال مقالته الحزن والمنخوليا حيث يوضح اوتو فينخل1969 إنه ربط بين موضوع الحب والاكتئاب ،فاللبيدو المتجه إلى الموضوع الخارجي يتجه للانا والعدوان الموجه للموضوع الخارجي يتجه للانا ومن ثم يشعر المريض بالنقص وتأنيب الضمير وتسيطر عليه الشبقية الفمية الزائدة ويتجلى أثرها في حالات الكف الاكتئابي من قبيل اضطرابات الطعام والتناقض العاطفي والنرجسي وان الخبرات المعجلة بالاكتئاب تعد تعبيرا عن فقدان تقدير الذات.(شند،2000،ص65) وقد وضع فرويد الآلية النفسية للكآبة فعندما يفقد الإنسان شيئا عزيزا أو محببا إليه يحزن عليه ويغضب منه لتركه إياه وحيدا أو اعزلا فكأن الفرد يلوم فقيده ويكره لما فعل به ولكنه لا

يستطيع التصريح بهذا الكره والعداء فينتج عن ذلك لوم وتوبيخ للذات التي تمادت في كره الفقيد، وهذا هو الاكتئاب الذي يعد تعذيبا وقسوة للنفس،فالكآبة عند فرويد عداء مكبوت وقد يتحول العداء إلى قتل النفس الذي يصبح بمثابة قتل الآخر (الفقيد) الذي امتزج واندمج بالنفس وأصبح جزءا منها.(الدباغ،1977،ص107)

وقد تبنت النظرية الفرويدية وجهة نظر مؤداها إن الأمراض النفسية التي تطرأ على الشخص فيما بعد بما فيها القلق والاكتئاب هي في واقع الأمر نتاج للصراعات المبكرة،ولهذا طور فرويد(حينذاك) مفهوما جديدا سماه اللاشعور (Unconscious) كي يشير إلى أن الأمراض النفسية إن إلا تكرار لاشعوري رمزي لكل ما يحدث خلال السنوات الست الأولى من العمر أما الجزء الأكبر المسؤول عن هذه الاضطرابات فهو مدفون في اللاشعور ومن ثم يكون الهدف الرئيسي من العلاج بالتحليل النفسي هو إزاحة الستار عن هذه الدوافع اللاشعورية المكبوتة.(إبراهيم،1988،ص95) وترى(Jacobson) إن الاكتئاب هو نتاج للإحساس بعجز الأنا عن الشعور بالعظمة النرجسية مما يؤدي إلى فقدان تقدير الذات وهو ما تعده كافيا لحدوث الاكتئاب.(Jacobson,1975,p:179)

2- النظريات السلوكية(Behaviorism Theories)

ظهرت المدرسة السلوكية كرد فعل عن المدرسة التركيبية التي ركزت على الاستبطان الذاتي(Self-Introspection) التي أكدت في احد عناصرها المهمة على ملاحظة المرء لعملياته العقلية.وقد كان برنامج السلوكية في أيامه الأولى من القرن الماضي يتحدد في أن دراسة أسباب السلوك ليس بالتمعن بالنفس(Psyche) وعملياتها الداخلية إنما للنظر إلى سلوك الإنسان بوصفه ظاهرة طبيعية(Natural Phenomenia) يمكن دراستها امبريقيا من خلال صياغة عدد من المبادئ منها:-

1- إن السلوك مؤلف من عناصر استجابة ،وانه يمكن تحليله بنجاح بالطرق العلمية الموضوعية بعيدا عن الافتراضات الذاتية غير الخاضعة للقياس والضبط العلمي.

2- إن السلوك كوحدة كلية مؤلف من إفرازات غدية ومن محركات عضلية قابلة للتغير والاختزال إلى عمليات كيماوية وفسلجية.

3- إن السلوك قائم على حتمية (السبب-النتيجة)فلكل استجابة مثيرها أو تنبيهها الخاص الذي ترتبط به سلبا أو إيجابا.

4- لا يمكن دراسة العمليات اللاشعورية حتى وان تم التسليم بوجودها. إذ أن علم النفس كما أكد عليه (Watson) مؤسس الحركة السلوكية هو (علم موضوعي خالص وفرع تجريبي من العلوم الطبيعية الذي يحتاج إلى قليلا من الاستبطان مثل الفيزياء والكيمياء). (Marx&Hillix,1973,p:175)

وقد أكدت المدرسة إن كل نشاطاتنا الحياتية تتقرر أو تتحتم بنتائجها السارة أو غير السارة فالسلوك من وجهة نظر سكنر هو حصيلة نوع وكم التعزيزات التي تعرض لها الفرد ويمكن تشكيله(Shaping)من خلال انتقاء وتعزيز الاستجابة التي تقارب أو تشكل جزءا من السلوك المطلوب،كما يمكن أيضا تحوير أو تعديل السلوك في اتجاه محدد من خلال تعزيز استجابات محددة.ولهذا عدت المدرسة السلوكية الاستجابة الاكتئابية (استجابة متعلمة)شأنها في ذلك شان أي استجابة سوية يتعلمها الكائن الحي فالاكتئاب يحدث نتيجة انطفاء التعزيزات المعتادة ،فالنشاط ينخفض بسبب انخفاض التعزيز وبالتالي تتكون الاستجابة الاكتئابية.(Kiloh&Garside,1963,p:149)

3- النظرية المعرفية(Cognitive Theory)

ترى هذه المدرسة إن ما يصيب الإنسان من غم أو كرب إن هو إلا نتيجة لتفاعل بيولوجي معقد بين الكائن العضوي وبيئته فهناك جوانب في التكوين العصبي- الكيماوي للإنسان وعوامل ومتغيرات في البيئة التي يعيش فيها لها أهمية في إحداث للاضطرابات أو سوء التكيف غير إن العوامل السببية الأكثر شيوعا بين الكبار من المراجعين الخارجين الذين يعانون من اضطرابات هي معرفية بطبيعتها،وقد تبين إن الشخص الذي جرى تشخيصه على انه (مضطرب انفعاليا) هو في الغالب واحد من اثنين :

أما شخص تنقصه مهارات أدائية مناسبة،أو شخص كان قد طور نمطا مختلفا من الخبرة ناجم عن أخطاء أو تشوهات في إدراكه للمثير أو عدم كفاية استجابته الشخصية. (صالح،2005،ص149) ويرى (Beck) وهو من ابرز المنظرين المعرفيين إن الهلوسات والأوهام والأحلام لدى المرضى المصابين بالكآبة غالبا ما تتضمن أفكارا عن معاقبة الذات والفقدان والحرمان وان السبب الأساس والجوهري للكآبة هو الموقف السلبي من الذات أي نزعة الفرد لان ينظر إلى نفسه على انه خاسر أو فاشل وعادة ما يتكون لدى المرء الاستعداد للإصابة بالكآبة حينما يطور في مرحلة الطفولة مخططا(Schema) معرفيا ينظر من خلاله إلى ذاته والعالم والمستقبل من موقف سلبي .ويفترض أيضا أن الأفراد ذوي الاستعداد المعرفي للإصابة يمتلكون مخططا يحتوي على مواقف مضطربة (Dysfunctional Attitudes) تكون غير ملائمة وصلبة ومفرطة ولسان الحال يقول(إذا ارتكبت خطأ فلا جدوى مني) وغالبا ما يتم التعبير عن هذه المواقف بتعابير مطلقة ومتطرفة.وهذه التعابير الثابتة وغير المرنة كما يؤكد عليها(Beck) تنطوي على مجموعة متنوعة من المواضيع تتعلق في اغلب الأحيان بالأداء(Performance) والسعي نحو الكمال(Perfectionist) والجدارة الذاتية(Self-Worth)وينطوي المخطط الذاتي في نظريته على حالات الخسارة(Loss) وفقدان الأهلية(Inadequancy) والفشل(Failure) وانعدام النفع(Worthlessness) وعندما تنشط أحداث الحياة السلبية تنشط هذه المخططات وتقوم بتوليد أفكار آلية سلبية(AutomaticThoughts) تأخذ صور مفرطة في التشاؤم لذات الفرد وعالمه ومستقبله والذي سماه (Beck)الثلاثي المعرفي السلبي (The Negative Cognitive Traid) مؤكدا على إن هذا المخطط السلبي للذات يبقى كامنا في ظل غياب أحداث الحياة السلبية المنشطة له ومن الصعوبة التنبؤ بها إلا عندما تنشط هذه الأحداث السلبية.(Abramsonetal,2002,p:269).

وقد أكدت الأبحاث النفسية خلال العقدين الماضيين على الدور المحتمل للأنماط المعرفية سيئة التكيف كعوامل استعداد للإصابة بفقدان الأمل ومن ثم توليد الاضطرابات

الاكتئابية. مستندة إلى فرضية الاستعداد المعرفي (Cognitive Vulnerability Hypothesis) وفيها يفترض أن يكون الأفراد الذين يكشفون عن أنماط غير متكيفة للوظائف المعرفية يتعرضون لفقدان الأمل ولخطر الإصابة بالاكتئاب عند تعرضهم لأحداث الحياة السلبية.(Alloy,etal,2000,p:403) لقد بينت نظرية(Beck) إن أفكار الذين يعانون من الكآبة والذين لا يعانون منها لا تختلف في المحتوى فقط وإنما في الصيرورة أيضا وانه من الضروري التمييز بين العمليات المعرفية(Cognitive Processes)التي تشمل كل عمليات الجهاز المعرفي ابتدأ من استلام الرموز ومعالجتها وتنظيمها وتبويبها واستعادتها وبين النتائج المعرفية (Cognitive Outcomes) التي تمثل المنتج النهائي لعمليات المعالجة المعلوماتية التي يقوم بها الجهاز المعرفي.وان العملية الاستدلالية للأفكار والتأملات التي يخبرها الفرد المصاب تكون مدفوعة بالمخطط(Schema Driven)السلبي الذي طوره ذاتيا والذي يشوبه التشوه المعرفي(Cognitive Distortion) وغياب نزعة التفاؤل(Optimistic Biase) المتمثلة في إمكانية التحكم بنتائج أحداث لا سيطرة لهم عليها.(Aolly,etal,1990,p:85) بينما تكون هذه الأفكار والاستدلالات عند غير المصاب مدفوعة بالمعطيات(Data Driven) مع توفر نزعة التفاؤل لديه وغياب شبه كامل للتشوه المعرفي ويكون الفرد مدفوعا تماما لاستقاء المعلومات والتفاعل معها بنشاط وايجابية ومتحررا من تأثير المخططات الدافعة للانحياز أو العجز.(Beck,1987,p:25)

ثانيا :نظرية الشعور بالذات (Self-Consciousness Theory)

اهتمت البحوث الحديثة المتعلقة بعمليات الذات(Self-Processes)في التركيز على انتباه الشخص نحو ذاته،إذ يعد هذا الانتباه خاصية من خصائص الذات فهناك نزعة أو ميل لإدراك الذات بوصفها موضوعا أو هدفا اجتماعيا وتتطلب هذه النزعة الاهتمام بالعمليات المعيارية للسلوك والوعي العالي لنمط الانطباع الذي يكونه الفرد لدى الآخرين من اجل الحصول على الاستحسان في عملية تقديم الذات (Self-Presentation) وهناك نزعة أخرى لتركيز الانتباه نحو الداخل (Inward) أي نحو المشاعر والأفكار والأحاسيس

الداخلية الخاصة.(Wegner,1980,p:247) تضاف وإذا كان الشعور يمثل حالة الوعي للمثيرات(الداخلية والخارجية) في لحظة معينة فأن الفرد يقوم بمراقبة البيئة المحيطة به والانتباه لها ومحاولة السيطرة على فعالياته ومن ثم فانه سيتوخى تحديد قيمة الشعور الذاتي والنزعة العامة أو الشاملة وهذا مما دفع الاهتمام بمفهوم الشعور بالذات بين علماء النفس المعرفيين بشكل متزايد بوصفه يعبر عن سمة ثابته مشيرين إلى حقيقة إن الذات متعددة الأوجه بين ما هو خاص وما هو عام فيها.وكانت أولى خطوات هذا الاتجاه تمثلت في اعتبار مجموعة من علماء النفس المعرفيين إن تمركز انتباه الذات يمثل نزعة أو ميل(Disposition)سلوكي ثابت وليس حالة آنية أو متغيرا موقفيا.(Carver,1981,p:45) حيث اتفق كل من (Buss) و(Scheier) و(Fenigstein) على تسمية هذه البنية العاملية لهذا المفهوم باسم الشعور بالذات (Self-Consciousness).(Fenigstein,1975,p:52)تمييزا عن مفهوم وعي الذات(Self-Awereness) إذ بينوا بعد إجراء دراساتهم الاستطلاعية على عينة من العلماء والباحثين من إن محتوى الشعور بالذات يتكون من المفاهيم الآتية:-

1- الانشغال بالماضي والحاضر والسلوك المستقبلي.
2- العزو الفردي(السلبي والايجابي) للأسباب.
3- الحساسية نحو المشاعر الداخلية.
4- السلوك التأملي المتفحص.
5- الوعي نحو المظهر الخارجي وأسلوب عرض الذات على الآخرين.
6- الميل نحو تصور الذات.
7- الاهتمام العالي بتقدير الآخرين وتثمينهم.(Buss,1980,p:43)

ولقد أشارت معطيات التحليل الإحصائي ألعاملي التي قام بها (Buss) وزملائه عام 1980 والتي أكدها أيضا التحليل الإحصائي الذي أجراه ألنعيمي عام 1999من أن مقياس الشعور بالذات مفهوم متعدد الأبعاد يتكون من ثلاثة عوامل أساسية مستقلة عامليا أطلق

على العامل الأول اسم الشعور بالذات الخاص (Private Self Consciousness) إذ يتسم الفرد فيه بدقة العناية والتفحص لدوافعه وانفعالاته ومزاجه.فهو واع للعمليات العقلية وذو ميل خيالي واسع وذو ذات تأملية. فيما سمي العامل الثاني الشعور بالذات العام (Public Self Consciousness) وفيه يتسم الفرد بالاهتمام الزاد في مظهره الخارجي وفي أسلوب السلوك ونمطه الذي يقوم به والاهتمام الزائد في نوع الانطباع الذي يصنعه لدى الآخرين.أما العامل الثالث فسمي بالقلق الاجتماعي (Social Anxiety) حيث يتسم الفرد فيه بالخجل وسرعة الارتباك وسهولته والقلق أمام الآخرين. (Buss,1980,p:43) وقد أظهرت دراسة ألنعيمي ذات التوجه الإحصائي العاملي لدراسة(Buss) وزملائه من حيث طبيعة العلاقة الارتباطية بين العوامل المستقلة الثلاث فقد أشارت معطيات التحليل الإحصائي إلى أن مقياس الشعور بالذات الخاص له علاقة ارتباطيه ضعيفة جدا مع مقياس القلق الاجتماعي حيث تقترب قيمة الارتباط من الصفر،أما مقياس الشعور بالذات العام فقد اظهر علاقة ارتباطيه متوسطة ودالة إحصائيا مع القلق الاجتماعي.وهذه النتيجة تدعم التوجه النظري للعوامل المستقلة الثلاث.

وبموجب هذه الارتباطات فأن الناس يتوزعون بين بعد يبدأ من (الانتباه المفرط للذات) وينتهي بالطرف الآخر عند (لا انتباه نحو الذات) كما إن بعدي الشعور بالذات العام و الشعور بالذات الخاص ليسا بعدين متناقضين أو متعاكسين ،وإنما هما بعدان مستقلان لأنهما شكلا عوامل نفسية مستقلة نسبيا.فالدرجة الواطئة على مقياس الشعور بالذات الخاص لا تعني إن الفرد له درجة عالية على مقياس الشعور بالذات العام ،فهما ليسا نهايتين لنفس البعد.وبموجب ذلك فان المقياس يمكنه عزل أربعة أنواع مختلفة من الأفراد:

1- المجموعة الأولى هم الأفراد الواعين تماما للجانب النفسي العام (ذوو الشعور بالذات العام) (Public Self Consciousness) ولكنهم غير واعين نسبيا للذات الخاصة.

2- المجموعة الثانية هم الأفراد الواعين تماما للجانب النفسي الخاص ذوو الشعور بالذات الخاص (Private Self Consciousness) ولكنهم غير واعين نسبيا للذات العامة.

3- المجموعة الثالثة هم الأفراد الواعين بشكل عال لكل من الشعور بالذات الخاص والشعور بالذات العام ويطلق عليهم (ذوو الشعور بالذات العالي) (High Self Consciousness).

4- المجموعة الرابعة هم الأفراد غير الواعين لكل من الشعور بالذات الخاص والشعور بالذات العام ويطلق عليهم (ذوو الشعور بالذات الواطئ) (Low Self Consciousness) كما يمكن عزل مجموعة خامسة تتمثل بالأفراد ذوي القلق الاجتماعي(Social Anxiety) وهم الأفراد الذين يتسمون بالخجل وسرعة الارتباك والتردد في اتخاذ القرارات وسوء إدارة الموقف. ويمكن أيضا تصنيف أفراد كل بعد أو عامل من العوامل المستقلة الثلاث إلى (عالي – واطئ)إن هذه القدرة التصنيفية للمقياس جعلته أكثر فائدة وأهمية من حيث الحاجة إلى الكشف والتشخيص والقياس على حد سواء.

إجراءات البحث:

أولا: مجتمع البحث:

تحدد مجتمع البحث الحالي بطلبة جامعة بغداد / الدراسة الصباحية/ للعام الدراسي(2004-2005)

ثانيا: عينة البحث:

بلغت عينة البحث 160 طالبا وطالبة ومن أربعة كليات اثنتان إنسانية(الآداب- اللغات) واثنتان علمية (الصيدلة –الهندسة) موزعين على وفق متغيري الجنس والتخصص حيث بلغ متوسط أعمارهم (21.5)سنة

ثالثا:أدتا البحث:

أولا: مقياس الكآبة (Depression Scale)

تم الاعتماد على قائمة (Beck) للكآبة(BDI) (Beck Depression Inventory) وهي من أكثر المقاييس فاعلية في تشخيص الكآبة، حيث يتمتع المقياس بصدق وثبات عاليين كما كشفت عنه الدراسة بعد أن تم استخراج الصدق الظاهري والثبات بطريقة إعادة الاختبار والذي بلغ(0.79) وهو معامل ثبات يمكن الركون إليه.

ويتم تصحيح القائمة التي تتكون من (18) فقرة كل واحدة منها لها ثلاث أعراض على المستجيب اختيار احد هذه الأعراض كما تنطبق عليه بالتحديد،حيث يتم إعطاء الدرجة(صفر) للاختيار الأول والدرجة(واحد) للاختيار الثاني والدرجة(اثنان) للاختيار الثالث،وتحسب الدرجة الكلية لكل مستجيب بعد إجابته على القائمة ،وبهذا فان الدرجة النظرية للقائمة تتراوح بين (صفر - 36) ويمكن اعتماد معيار المتوسط (18) للإشارة إلى شدة الكآبة، وقد قدم ألبياتي(1991) معيارا أرباعيا لحساب شدة الكآبة حيث عد الشخص الذي يحصل على الدرجات(صفر - 9) شخصا طبيعيا والذي يحصل على الدرجات(10-18) مهيأ للإصابة فيما اعتبر الدرجات(19-27) معيارا لتشخيص الإصابة بالكآبة،أما الذي يحصل على الدرجة(28-36) فيعد مصابا بالكآبة الشديدة. كما اعتبر الدرجة(18) معيارا لشدة الكآبة من حيث إمكانية تقسيم أفراد العينة إلى مكتئبين وغير مكتئبين.(ألبياتي- 1991).

ثانيا:مقياس الشعور بالذات(Self Consciousness Scale)

تبنى البحث الحالي مقياس (Buss) للشعور بالذات الذي ترجمه ألنعيمي عام 1999،وقد تكون المقياس من (23) فقرة ذات خمسة بدائل ،موزعة على ثلاثة (أبعاد) مقاييس مستقلة عامليا هي الشعور بالذات الخاص(psc) والشعور بالذات العام(pusc) والقلق الاجتماعي(se) وقد تم إجراء الصدق الظاهري والثبات بطريقة إعادة الاختبار حيث بلغ معامل الثبات (0.92)وهو معامل ثبات عال يمكن الركون إليه.

وتتجلى أهمية هذا المقياس في قدرته التصنيفية حيث يمكن من خلاله تصنيف الأفراد إلى ذوي الشعور بالذات العالي وذوي الشعور بالذات الواطئ فضلا عن إمكانية تصنيفهم إلى ذوي الشعور بالذات الخاص والشعور بالذات العام والقلق الاجتماعي،كما يمكن تصنيف أفراد كل عامل إلى (عالي- واطئ) حيث يمكن تصنيف الأفراد إلى ذوي الشعور بالذات الخاص العالي وذوي الشعور بالذات الخاص الواطئ وهكذا بالنسبة لكل من ذوي الشعور بالذات العام والقلق الاجتماعي. (ألنعيمي،1999) وقد ارتأت الدراسة الحالية إلى تصنيف الأفراد بحسب التصنيف العاملي الذي يشمل العوامل المكونة لمفهوم الشعور بالذات وهي الشعور بالذات الخاص والشعور بالذات العام والقلق الاجتماعي.

التطبيق النهائي

بعد أن تم تطبيق مقياس الشعور بالذات وقائمة (Beck) للكآبة على عينة البحث البالغة 160 طالب وطالبة، وتصحيح الاستجابات تم اعتماد المعيار الارباعي أعلاه كأداة للتصنيف حيث تم استبعاد الأفراد الذين كانت درجاتهم بين (5-18) باعتبارهم غير مصابين بالكآبة فيما عد الذين تتراوح درجاتهم من (19) فما فوق أشخاصا مصابين بالكآبة. وبموجب ذلك بلغ عدد الأشخاص ممن كانت درجاتهم (19) فما فوق (26) طالبا وطالبة بواقع (15) طالبة و(11) طالب حيث تراوحت درجاتهم على القائمة بين(19-33).

نتائج البحث

1- التعرف على مؤشرات انتشار الكآبة لدى طلبة الجامعة.

لقد اظهر تطبيق مقياس (Beck) للكآبة على عينة البحث الحالي أن نسبة الإصابة بالكآبة لدى طلبة الجامعة هي (16.2٪) وهي نسبة عالية تحدث في سن مبكرة نسبيا إذا ما قورنت بسن وقوعها في البلدان الغربية،وان نسبة الأشخاص المهيئين للإصابة بلغت(21.6٪) ويمكن تفسير هذه الظاهرة إلى أن الجيل الناشئ في بلادنا يتعرض إلى عوامل القلق والفشل والحيرة والاضطراب في حياته النفسية في وقت مبكر،وبالتالي

يكون أكثر عرضة لان يطور مخططات ذات سلبية(Negative Self Schema) تجاه نفسه والعالم المحيط به. فالنمو النفسي بشكل عام لا يستكمل متطلباته الكاملة فليس هناك اهتمام بما يصطلح عليه علماء نفس الطفل ب(متطلبات خصائص النمو النفسي) كما إن أساليب التنشئة الاجتماعية بشكل عام لا تعطي الفرص الكاملة لتكامل الذات فهي أساليب عشوائية متذبذبة ضاغطة وغير قابلة للتنبؤ بها، هذه العوامل وغيرها كثير تشعر الطفل بان العالم المحيط به عالم عشوائي أحكامه متباينة ومتعارضة لا يمكن بأي حال من الأحوال التنبؤ بها وفهمها والتعامل معها، كل هذا يوفر (متلازمة) من الضغوط والمخاوف التي تجعل الفرد عاجزا عن الفعل والتصرف إزاء ما يواجهه من إحداث ضاغطة في الحياة اليومية.

2- قياس الكآبة لدى طلبة الجامعة،وتقويم دلالة الفروق معنويا. بلغ متوسط درجات الكآبة لدى عينة البحث الحالي(11.53) بانحراف معياري مقداره(4.92) في حين بلغ المتوسط الفرضي للمقياس (18) وعند اختبار دلالة الفروق بين المتوسطين باستخدام معامل اختبار(T-test) لعينة واحدة ظهر إن القيمة التائية المحسوبة اكبر من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) مما يشير إلى إن عينة البحث بشكل عام لا تعاني من الإصابة بالكآبة ،لان معدل درجاتهم على المقياس اقل من درجة المتوسط الفرضي له.ومع ذلك فان مؤشرات البحث تشير إلى أن نسبة المهيئين للإصابة تبلغ(21.6٪) وهي نسبة عالية، وان مجموع نسبتهم مضافا إليها نسبة المصابين تبلغ(37.8) وهي نسبة مثيرة للاهتمام تدل على وجود مشكلة كبيرة لابد من النظر إليها والتعامل معها بجدية بغية إيجاد الحلول الحقيقية لها والتخفيف من آثارها على الفرد والمجتمع معا. إن وخير تفسير لهذه الظاهرة هو إن هذه الفئة العمرية وهي تندفع بحماسة الشباب تتعرض لانتكاسات مريرة بسبب العوامل الكابحة لتطلعاتها وأهدافها الأمر الذي يعرضهم لمشاعر الفشل والحيرة والاضطراب مما يبدد آمالهم ويقلل من رغبتهم في تحقيق أهدافهم في الحياة.فالسمة

السائدة لدى هذه الفئة تتمثل في تعرضهم لما يصطلح عليه بالتشوه المعرفي(Cognitive Distortion) إذ أن أفكارهم واستنتاجاتهم يشوبها الإحساس بالعجز وعدم التحكم مع غياب النزعة التفاؤلية(Optimistic Biase)تجاه الأحداث الآنية المستقبلية على حد سواء.(Aolly,etal,1990,p:85).

3- التعرف على العلاقة الارتباطية بين مفهوم الشعور بالذات بوصفه مفهوم متعدد الأبعاد(الخاص والعام والقلق الاجتماعي) والكآبة وتقويم دلالاته ألارتباطيه.

ا- ليس هناك علاقة ارتباطيه بين الشعور بالذات الخاص والكآبة لدى طلبة الجامعة.

لقد رفضت هذه الفرضية حيث كان معامل ارتباط(Person) بين الشعور بالذات الخاص والكآبة يساوي (0.62-) وهو دال عند مستوى دلالة (0.05) مما يشير إلى وجود علاقة ارتباطيه عكسية بين كلا المتغيرين،فكلما زاد اهتمام الفرد في التركيز على الجوانب الذاتية كلما انخفضت إمكانية الإصابة بالكآبة،لذلك بدأ المختصين بالسعي لتطوير برامج علاجية للكآبة من خلال تدريب المصابين على التركيز للجوانب الذاتية والشخصية لهم. وفي هذا الصدد تشير(Costa) إلى إن الأفراد ذوي الشعور بالذات الخاص لديهم ميل نحو التوجه الذاتي والسعي للتحصيل العالي والانهاك الوظيفي وهذه السمات تدل على الفعالية والنشاط الجسمي والفكري وهو ما لا يوجد عند الأشخاص المصابين بالكآبة والذين يميلون للتقوقع والخمول الفكري والجسدي وعدم الاهتمام بالذات. (Costa,1994,p:306)غير إن (Mullen) يرى أن الأفراد ذوي الشعور بالذات الخاص العالي يكونون أكثر وعيا لأفكارهم الداخلية ودوافعهم ومشاعرهم ويركزون على الجوانب الخفية والشخصية لذواتهم وهم بشكل عام يميلون لأن يكونوا أكثر انطوائية في أفكارهم كما أنهم أكثر تركيزا على ذواتهم.وعلى العموم فان كل من (Lewinsohn&Seeley) بينا أن الشعور بالذات واحترام الذات وانخفاض

الفعالية تعد من أكثر المتغيرات ارتباطا بالكآبة.في حين أشار(Norris) إلى أن الأفراد ذوي الشعور بالذات الخاص العالي يكونون أكثر قدرة في معالجة أحداث الحياة الضاغطة من خلال استخدام مخططات الذات (-Self Schema)مما يساعدهم في التنبؤ بهذه الأحداث ومن ثم مواجهتها.((Norris,1984,p:1696

ب- ليس هناك علاقة ارتباطيه بين الشعور بالذات العام والكآبة لدى طلبة الجامعة.

لقد رفضت هذه الفرضية حيث بلغ معامل ارتباط (Person) بين الشعور بالذات العام والكآبة (0.31)وهو دال عند مستوى دلالة (0.05).مما يشير إلى وجود علاقة ارتباطيه بين الشعور بالذات العام والكآبة،وتتفق هذه النتيجة مع دراسة(Hayashi&Horiuchi) عام 1997 من آن الأفراد ذوي الشعور بالذات العام لديهم تقدير ذات واطئ ويقيمون أنفسهم بصورة سلبية وبالتالي فهم أكثر استعدادا للإصابة بالكآبة.(Hayashi&Horiuchi,1997,p:452)يصفون أنفسهم بأنهم عاطفيون(Emotional) وقلقون(Worrying) وعصبيون(Nervous) وسريعوا التأثر لاسيما في المواقف الاجتماعية وغير متسقين في المحتوى العام لسلوكهم بسبب اهتمامهم بآراء الآخرين عنهم وهم أكثر ميلا للاستسلام لضغوط الجماعة ولديهم انصياع عال (High Conformity) لأراء الجماعة ومعتقداتها ويدركون الأحداث الخارجية على أنها أحداث شخصية.وقد بين (Fenigstein) إن طلبة كلية الطب ذوي الشعور بالذات العام والذين ألقيت عليهم محاضرة عن أعراض مرض الكآبة كانوا أكثر ميلا لتفسير هذه الأعراض على أنها إحساسات شخصية في إثناء كتابتهم لتقرير ذاتي عن أنفسهم،إذ وصفوا أنفسهم مصابين بأعراض اكتآبية.(Buss,1980,p:61.) (Costello,1996,p:260)(Carver,1981,p:329)

ج- ليس هناك علاقة ارتباطي بين القلق الاجتماعي والكآبة لدى طلبة الجامعة.

لقد رفضت هذه الفرضية حيث كان معامل ارتباط(Person)بين القلق الاجتماعي والكآبة يساوي (0.67)وهو دال عند مستوى دلالة (0.05). مما يشير إلى وجود علاقة ارتباطيه القلق والكآبة،حيث تشير دراسة (Pakstis) إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين القلق الاجتماعي والكآبة وان التغير في مستوى القلق لا يرتبط بالتغير في مستوى الكآبة. (Pakstis,1988,p:3453)أما(Franzoi) فقد أشار إن الأفراد ذوي القلق الاجتماعي يميلون لتقويم أنفسهم بصورة سلبية وغير مفضلة(Franzoi,1983,p:275) وفي هذا الصدد تؤكد(Costa) إن انفعال الخجل والحرج يعد جوهر العصاب ،وان الأفراد ذوي القلق العالي حساسون نحو الآخرين وحذرون من السخرية وميالون لمشاعر الدونية وفاقدوا القدرة في المواقف الاجتماعية. (Costa,1994,p:341)

مناقشة واستنتاج

في ضوء النتائج التي خرج بها البحث فانه يمكن الإجابة على التساؤل الذي طرحه الباحثان في أهمية البحث فان العلاقة الارتباطية بين الشعور بالذات بوصفه مفهوم متعدد الأبعاد والكآبة يمكن أن توظف في عملية الكشف والتشخيص والعلاج.ذلك أن مفهوم الشعور بالذات له اثر مهم في تطوير مفهوم الهوية الذاتية لأنه يشير إلى الاتجاه الداخلي للانتباه نحو الذات وخارجها،ويساعد الأفراد في الانتباه إلى المعلومات وتفسيرها من منظور علاقتها بخطط الذات.ويعمل على تقوية حدة عمليات تحديد الذات وتقويمها وتكثيفها.فضلا عن دوره في تعزيز الذات وتقويتها والتأثير الايجابي فيها عندما تتوافق مع المعايير الاجتماعية والتأثير السلبي فيها عندما لا تتوافق مع هذه المعايير.(BerkowitzK1982kp:218)

ويشكل الموقف السلبي من الذات جوهر الكآبة لان الفرد ينظر إلى نفسه من منظور الدونية المطلقة والدائمة الأمر الذي يولد استعدادا وتهيؤا للإصابة حتى انه يطور

مخططـا(Schema)سـلبيا تـؤطره عوامـل الفـشل المطلـق والعجـز التـام. وقـد بينـت نظري(Beck) إن أفكار الذين يعانون من الكآبة تختلف في المحتوى وفي الصيرورة عن غـير المصابين. وان العملية الاستدلالية للأفكار والتـأملات التـي يخبرهـا الفـرد المـصاب تكـون مدفوعة بالمخطط السلبي (Schema Driven) الـذي طـوره ذاتيـا والـذي يـشوبه التـشوه المعرفي (Cognitive Distortion) وغياب نزعـة التفـاؤل(Optimistic Biase) وإمكانيـة التحكم بنتائج ألأحداث المستقبلية التي لا سيطرة لهـم عليهـا.(Aolly,etal,1990,p:85) (Beck,1987,p:25

ويبدو إن الأفراد ذوي الشعور بالذات الخـاص أكثـر قـدرة في اسـتخدام مخططـات الذات(Self-Schemas)وبالتالي فهم أكثر فاعلية في تنظيم ومعالجة أحداث البيئة الضاغطة وأكثـــر مـــيلا لتحقيـــق الكـــمال(Perfectionist) والجـــدارة الذاتيـــة(Self-Worth) والأداء(Performance)المميز. وعندما تنشط أحداث الحياة السلبية تنشط هذه المخططـات بمقاومة الأفكار السلبية(NagativeThoughts) التي تأخذ صور مفرطة في التشاؤم لـذات الفـــرد وعالمـــه ومـــستقبله ويكـــشفون عـــن أنـــماط جديـــدة ومتكيفـــة للوظـــائف المعرفية.(Alloy,etal,2000,p:403) بما في ذلك أنماط الأفكار والاستدلالات التـي تكـون مدفوعة بالمعطيات(Data Driven)ولـيس بالمخططـات الـسلبية مـع تـوفر نزعـة التفـاؤل والرغبة في استقاء المعلومات والتفاعل معها بنشاط وايجابية ومتحررا من تـأثير المخططـات الدافعة للانحياز أو العجز.(Beck,1987,p:25)وبالتالي فان البحث الحالي يخـرج باسـتنتاج ابتدائي مفاده(إن طلبة الجامعة من ذوي الشعور بالذات الخاص يكشفون عن وجود منظومة من الفعاليات المعرفية المدفوعة بالمعطيات التـي مـن شـأنها إن تزيـد قـدرتهم عـلى موجهـة الأحداث الضاغطة في البيئة. كما أنهم يكتسبون المهارات اللازمة لمعالجة المعلومـات بـسبب المخططات الايجابية التي يطورونها بخصوص ذواتهم إذ يتسمون بدقـة العنايـة والـتفحص لدوافعهم وانفعالاتهم ومزاجهم،وهم واعون للعمليات العقلية وذوي ميول خيالية واسعة

وذات تأملية غير متسرعة أو منفعلة. وبالتالي فهم على العكس من اقرانهم ذوي الشعور بالذات العام وذوي القلق الاجتماعي اقل عرضة للإصابة بالكآبة.

فيما يكشف طلبة الجامعة من ذوي الشعور بالذات العام وذوي القلق الاجتماعي أنماط معرفية مدفوعة بالمخططات السلبية سيئة التكيف التي يشوبها التشوه المعرفي (Cognitive Distortion) وغياب نزعة التفاؤل(Optimistic Biase) ومن ثم توليد الاستعداد للإصابة بالاكتئاب)

وباستقراء الاستنتاج أعلاه يمكن صياغة استنتاج ثاني مفاده(أن مرحلة الطفولة بكل إرهاصاتها تمثل بدايات نشوء مفهوم الاستعداد للإصابة بالكآبة بسبب عدم معرفة الآباء أو جهلهم بأساليب التربية السليمة التي تقوم بالدرجة الأساس على تحقيق ما يعرف ب(متطلبات خصائص النمو النفسي للطفل) فالتعامل غير الصحيح وغياب التنشئة الاجتماعية(Socialization) السليمة وسوء معاملة الآباء لأبنائهم كلها عوامل تجعل الطفل ضحية لتطوير مخططات ذات سلبية (Negative Self-Schema) وهي مخططات تحتوي على مواقف مضطربة (Dysfunctional Attitudes) وغير متكيفة(Maladaptive) متصلبة ومفرطة في التعبير عن مشاعر الفشل(Failure)وانعدام النفع(Worthlessness) والدونية وسوء الأداء(Performance) وعدم الجدوى وفقدان الأهلية(Inadequacy). إن هذه المخططات التي تكشف عن وجود عوامل سيئة التكيف عند الطفل من شانها أن توفر استعداد للإصابة بالكآبة وفقدان الأمل ومن ثم توليد الاضطرابات الاكتئابية.مستندة إلى فرضية الاستعداد المعرفي(Cognitive Vulnerability Hypothesis) وفيها يفترض أن يكون الأفراد الذين يكشفون عن أنماط غير متكيفة للوظائف المعرفية أكثر تعرضا لخطر الإصابة بالاكتئاب عند تعرضهم لأحداث الحياة السلبية.

وتأسيسا على ما جاء في الاستنتاجين الأول والثاني فان البحث يخرج باستنتاج نهائي مفاده إن الاضطرابات الاكتئابية إن هي إلا نتاج لمخططات ذات سلبية وغير متكيفة لها جذور عميقة في ماضي الفرد الشخصي، وبالتالي فأن أفضل وسيلة لمعالجة هذه الاضطرابات

تتمثل في مساعدة الأشخاص المصابين أو المهيئين للإصابة ابتدأ من مرحلة الطفولة على تطوير مخططات ايجابية للذات (Positive Self Schema)هذه المخططات يمكن أن تتحقق من خلال التدريب على واحدة من أهم الاستراتيجيات العلاجية المعرفية التي تسمى إستراتيجية تركيز الانتباه نحو الذات(Self Focused Attention) التي تمخضت عن الفعاليات التي يقوم بها الأفراد ذوي الشعور بالذات الخاص إذ تشير الأدبيات العلمية الحديثة أن تمركز انتباه الذات يمثل احد أساليب العلاج المعرفي المستخدمة على نطاق واسع والتي من شانها أن توفر أفضل الفرص للتخفيف من شدة الكآبة والقلق الاجتماعي واضطرابات الخوف. لأنها تجعل الشخص المصاب يوجه طاقاته نحو الداخل ويركز انتباه نحو الذات وكيفية حمايتها من التهديدات في البيئة.

التوصيات

بموجب النتائج التي خرج بها البحث يمكن تقديم التوصيات الآتية:

1-بالنظر لدور مرحلة الطفولة في تطوير المخططات الذاتية،فمن الضروري بمكان تفعيل دور المرشد النفسي في المدارس الابتدائية والمتوسطة وتدريبه على كيفية مساعدة التلاميذ والطلبة في التصدي للمشكلات التي تعترض مسيرة حياتهم في البيت والمدرسة.

2- لان مقياس (Beak) للكآبة معد لقياس شدة الإصابة فضلا عن التشخيص فمن الممكن استخدامه بشكل واسع لدراسة توزيع الكآبة في العراق.

3- يوصي الباحثان بضرورة تطبيق المقياس على عينات كبيرة من اجل استخراج معايير مقننة لهز.

4- حث المؤسسات التربوية على تعليم التلاميذ والطلبة المهارات اللازمة في تركيز الانتباه من اجل مساعدتهم على استيعاب المعلومات والتفاعل معها ومعالجتها.

5- اعتماد مقياس الشعور بالذات في تصنيف الأفراد وتوزيعهم بين الوظائف والمهمات التي تتطلب مهارات وفعاليات انتباهية عالية.

6- استخدام إستراتيجية تركيز انتباه الذات بوصفها احدث الاستراتيجيات العلاجية المعرفية في علاج الاضطرابات الاكتئابية واضطرابات الخوف القلق والاجتماعي.

المقترحات

يقترح الباحثان عددا من البحوث والدراسات منها:

1-إجراء دراسات للتعرف على العلاقات الارتباطية بين الكآبة ومتغيرات أخرى مثل مركز التحكم ،أساليب العزو ،قوة تحمل الشخصية ،العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية،الإسناد الاجتماعي وأخيرا الانصياع للجماعة.

2- إجراء دراسات للتعرف على العلاقة بيت متغير الشعور بالذات ومتغيرات تعقيد العزو ،الإسناد الاجتماعي ،الصراع المدرك وأخيرا ،الشعور بفقدان الأمل.

المصادر

1- إبراهيم، عبد الستار(1998):الاكتئاب.الكويت،مطابع الرسالة.

2- ألبياتي،خليل إبراهيم (1991):تعريب وتعديل واختصار قائمة بيك للكآبة، بغداد، مجلة العلوم التربوية والنفسية.

3-جوراردٍ،سدني، ولندزمن،تيد(1989)الشخصية السليمة.ترجمة د.حمد دلي الكربولي ود.موفق الحمداني،بغداد مطبعة التعليم العالي.

4- الحجار، محمد (1989):لطب السلوكي المعاصر-أبحاث في أهم موضوعات علم النفس الطبي والعلاج النفسي السلوكي.بيروت،دار الملايين للطباعة والنشر.

5- دافيدوف،لندا (1983):مدخل علم النفس،ترجمة سيد الطواب وآخرون. الطبعة الثالثة،مصر،دار واكجروهيل للنشر.

6- الدباغ،فخري (1977):أصول الطب النفسي،جامعة الموصل،دار الكتب والطباعة والنشر.

7- سلامة،محمد(1989):التشوه المعرفي لدى المكتئبين وغير المكتئبين،مجلة علم النفس،الهيئة المصرية العامة للكتاب،السنة الثالثة،العدد11.

8- شند،سميرة محمد(2000):الاضطرابات العصابية لدى المرأة العاملة.،القاهرة،مكتبة زهراء الشرق.

9- صالح،قاسم حسين(2005)علم النفس الشواذ والاضطرابات العقلية والنفسية،اربيل،العراق،مطبعة جامعة صلاح الدين.

10- العوادي،قاسم هادي(1992):العصاب، بغداد،دار الشؤون الثقافية العامة.

11- كمال،علي(1983):النفس،انفعالاتها وأمراضها وعلاجها،الطبعة الثانية،دار واسط للنشر.

12-ألنعيمي،مهند محمد عبد الستار(1999):اثر بعض المتغيرات على الانتباه،دراسة تجريبية،أطروحة دكتوراه غير منشورة،جامعة بغداد،كلية الآداب.

13-Abramson,L.Y;Alloy,B.I;Hankin,B(2002):Handbookof Depression.NewYork,U.S.A.
14-Alloy,L,B&others(1990):Depressive realism and non depressive optimistic illution:the role of the self. In R,E,Ingran:Contemporary psychological Approaches to depression:Treatment,Research and Theory,NewYork,U.S.A.
15-Atkinson,R,L&Others(1993):"Introduction To Psychology" Harcourt Brace Jovanovich International Edition, San Diego. 15-Beck,A,T(1987):Cognitive models of Depression. Journal of Cognitivepsychology,1,pp:(5-37).
16-Berkowitz,L.Walster,E.(1976):"Advances in experimental social psychology", vol(9), New York academic press .Inc.
17-Buss,D,M&M,F, Scheier(1976):Self- Consciousness,Self- Awareness and self-Attribution,Journal of Research in Personality(10),p:463.
18-Buss,A,H(1980): Self- Consciousness and social Anxiety.San Francisco.
19-Callan,J(1979):Affective Illness on the increase. Journal of American Medical Association.16,p:241.
20-Carver,C&Scheier,M(1981):Attentional and self-requlation Acontrol theory approach to human behavior, NewYork,U.S.A.
21-Costa,P&T,A,Widiger(1994):Personality disorders and the five- factor model of personality:American Psychological Associate,Washington,U.S.A.
22-Costello,C,G(1996): Personality Characteristics of the personality Disordered.john wiley&sons,NewYork.
23-Culbertson,F.M(1997): Depression and Gender:An itroduction review American Psychology,52,1.
24-Fengistein,A.Scheier,M,F&Buss,A,H(1975):Public and private Self-Consciousness:Assessment and Theor.Journal of consulting and Clinical Psychology(43)p:622.

25-Franzoi,S(1978):Self-Concept differences of private self- Consciousness and social anxiety. Journal of Research in Personality,vol(17).
26-Hamman,C.L(1985):Predicting Depression.Inphlipkendal(ed), NewYork,U.S.A.
27-Hayashi,F&T,Horiuchi(1997):A study of Cognitive complexity of the self ,Journal ofJapanse,67(6) p:452.
28-Jacobson,Edith(1975):Depression:comparative studies anormal neurotic and psychotic condition, New York.
29-Kiloh,L,G&Garside,R,F(1963)The independence of neurdepression and endogenousdepression,Britch journal of psychiatry,113,p:479.
30-Marx,M&Hillix,W(1980):Sestems and Theories in psychology, willy.
31-Norris,J,T(1984):Appraisal of stressful events Self- Awareness and self-schema ,D.A.I (46),05,B.
32-Pakstis,J,C(1988):Astudy of relationship between aerobic exercise mood,Attributional style and self- Consciousness of depression,D.A.I(49)08,B.
33-Plant,W.P&R,M.Ryan(1985):Intrinstic Motivation and the effects of self-consciousness,self-awareness and Ego-Invalvement:Aninvestigation of internally controlling Styles,Journal of Personality(53)3.34 - Sartorius,N(1993):Whos work on the epidemiology,mental disorder.Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology,28.p:147.
35-Scheier,M,F(1978):The effects of Public and Private self-Consciousness an attitude- behavior consistency.Mellun University.
36-Scheier,M&Carver,C(1977)Self-Focuse attention an experience of emotion,Journal of Personality and social psychology,vol(35).
37-Spielberger,C.D(1979):Manual for the test anxiety inventory in carrer,C:Attention and self- requlation(1981) NewYork,U.S.A.
38-Wegner,D,M(1980):The Self in Psychology. NewYork,U.S.A.
39.Wulson,I,R(1996):DepressiveDisorders,Ind,Jacobson&A,M,Jacobson(Ed)PsychiatricSecrets.Philadephia.U.S.A.

مفهوم الذات وعلاقته
بمركز السيطرة لدى الأطفال

مفهوم الذات وعلاقته بمركز السيطرة لدى الأطفال *

أهمية البحث والحاجة إليه:

يواجه الناس في مسيرة حياتهم اليومية العديد من المواقف والأحداث والمشكلات التي تشكل بمجملها تحديات غير متوقعة إذ يستخدمون جل معارفهم ومهاراتهم للسيطرة على مثل هذه التحديات ومن ثم تجاوزها لاحقا .

وفي الوقت الذي تتفق فيه الدراسات العلمية على إن الحياة العقلية والمعرفية للإنسان هي محصلة لتفاعل الإمكانيات البيولوجية الوراثية والبيئة المحيطة به، فأنها تركز على الدور الذي تؤديه الدراسات الخمس الأولى في تكوين شخصية الفرد. إذ أن أشكال السلوك وأنماط الشخصية تتحدد إلى درجة كبيرة خلال هذه الفترة . (الجسماني ، 1983 ، ص44)

(إن النمو المعرفي يبدأ من خزين صغير من المعارف والمعلومات القليلة والمتفرقة التي يلتقطها الوليد من خلال حواسه،فالطفل كائن عضوي فعال ذو فضول كبير عن العالم وعن نفسه وهو متشوق لان يجمع هذه المعلومات من خبراته القليلة المتنوعة في نظام وهو يبحث عن التفسيرات باستمرار وتظهر هذه الظاهرة عندما يكتسب الطفل اللغة: فيسال عن كل شي وهو يحاول دوما أن يكتشف ما هو مسموح له وما هو ممنوع عنه) (الحمداني، 1985 ،ص184).

ولعل من أهم جوانب النمو المعرفي للطفل ما يعرف بمفهوم الذات الذي يعد واحدا من اشد مكونات شخصيته وأكثرها تأثيراً لأنه مركز التوافق النفسي الجيد والسعادة الشخصيه والأداء الفعال (محفوظ، 1988 ،ص13). وهذا المفهوم يستمد جوانبه من خلال البيئة الاجتماعية للطفل والتي تسهم في تكوين مفهوم ذات ايجابي أو سلبي لـه، فهو يتأثر بأفراد عائلته أولا ويحاكي سلوكهم ثانيا بحيث ينشأ لديه نسيج خاص ومتفرد يحيا من خلاله مع المجتمع.فالطفل (مهندس، يهندس الزمن والمكان والأشياء ،وهو كائن عضوي يبتكر الرموز ويستبدلها باستمرار والنمو المعرفي هو الأداة التي تنقل الطفل في حالاته

* ملاحظة:هذا البحث مشترك مع المدرس المساعد احمد داود.

البدائية إلى الإنسان المفكر، المبتكر الذي يصنع النظريات في العلوم المختلفة) (الحمداني، 1985، ص184) وتأسيساً على ذلك فأن انفتاح الطفل على البيئة يساعد في تسارع النمو المعرفي لديه ويزيد من خبراته عن نفسه أولا وعن العالم المحيط به ثانيا.وقد أكدت على إن دور الأسرة مهم في تأسيس نمط سلوكي متفرد للطفل في التعامل مع المعلومات وفي الحكم الذي يتخذه من خلالها على الأشياء ومسبباتها وفيما إذا كانت في متناول السيطرة الذاتية أم لا .

إن مفهوم السببية يتشكل أساسا من خلال نمو وتطور سلسلة معقدة من المفاهيم المترابطة التي تثمر بمجموعها عن نشوء قدرة في عزو السببية في السلوك . وهذا المفهوم يعد احد الأبعاد الرئيسية التي ترتبط بمفهوم الذات وهو يتعلق في إمكانية عزو الطفل لنتائج سلوكه . فإذا مال الطفل لعزو نتائج هذا السلوك إلى عوامل ذاتية تتعلق بقدرته في التحكم بالأشياء كان ذي مركز سيطرة داخلي وإذا مال إلى عزو نتائج سلوكه إلى عوامل خارجية من قبيل الآخرين أو ألصدفه والحظ فانه ذي مركز سيطرة خارجي.

وقد أشارت الدراسات إلى أهمية هذين المتغيرين في تطور شخصية الطفل فقد بينت دراسة (Swartzberg) عام 1982 في أن الأطفال الذين يعيشون في بيوت غير سعيدة وتفتقر إلى الرعاية اللازمة يمتلكون تقدير ذات اقل من أقرانهم الذين يعيشون في بيوت سعيدة ويتلقون فيها عناية ورعاية .(Swartzbergv ,1982 , P:305) .

أما دراسة (Hong) عام 1994 أشارت إلى أن التحصيل الدراسي له اثر في تغير مفهوم الذات الواطئ إلى مفهوم الذات العالي (Hong ,1994 , P:295)

في حين أكدت دراسة (Garton) عام 1996 على إن الأطفال ذوي مفهوم الذات الواطئ يتعرضون لضغوط نفسية أكثر من أقرانهم ذوي مفهوم الذات العالي (Garton ,1996, P:625) .

وفيما يتعلق بعلاقة مفهوم الذات بمركز السيطرة فقد أشارت دراسة (Madonna) عام 1990 إلى أن الأطفال ذوي مركز السيطرة الداخلي سجلوا مفهوم ذات عالي بينما الأطفال ذوي مركز السيطرة الخارجي سجلوا مفهوم واطئ للذات . ,Madonna ,1990)

(P:1152) أما دراسة (Grozier) عام 1995 فقد بينت في أن هناك علاقة دالة إحصائيا بين مركز السيطرة الخارجي ومفهوم الذات السلبي (الواطئ) (Grozier ,1995, P:85)

وتكمن أهمية البحث الحالي في انه يحاول الإجابة على السؤال الأتي : كيف يمكن أن تؤثر البيئة المحيطة بالطفل في نمو مفهوم للذات أولا وفي خلق توجهات تفسيرية لمجمل فعالياته السلوكيه .

هدف البحث يهدف البحث الحالي إلى:-

1- قياس مفهوم الذات لدى الأطفال العراقيين في المدارس الابتدائية .
2- قياس مركز السيطرة لدى الأطفال العراقيين في المدارس الابتدائية .
3- التعرف على العلاقة بين مفهوم الذات ومركز السيطرة لدى الأطفال العراقيين في المدارس الابتدائية.

حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بتلاميذ المرحلة الابتدائية في المدارس النهارية لمدينة بغداد من كلا الجنسين وممن تتراوح أعمارهم بين (7-11 سنة) .

تحديد المصطلحات

1. مفهوم الذات

أ-عرفه شلتر عام 1983 بأنه: صورة الفرد أو تصور ما هو عليه وما يجب أن يكون عليه (شلتر ، 1983 ، ص 269).

ب- عرفه قاسم عام 1988 بأنه : الصورة التي يحملها الفرد عن نفسه ، والصورة المنعكسة له من خلال علاقاته بالآخرين مجتمعه تشكل مفهوم الذات لديه والتي تمثل صفاته ومميزاته الشخصية من الناحية السلبية أو الايجابية في المجالات الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية. (قاسم ،1988،ص49).

ج- تعريف ايزنك Eysenck عام 2000 بأنها: ألذات مثلما تدرك ألان . (Eysenck .,2000, P:658)

2- تعريف مركز السيطرة

أ- تعريف Rotter عام 1966 بأنه: إدراك الفرد لنتائج الأحداث السلبية والايجابية بأنها متعلقة بسلوكه (الداخليين) أو بالحظ والقدر (الخارجيين) . (Rotter,1966,P:2)

ب- تعريف Terence عام 1982 بأنه: الأسلوب الذي يعامل فيه الفرد المعلومات وفي الحكم الذي يتخذه على الأشياء من خلالها فالأفراد الذين يرون أن ما حدث أو يحدث لهم في العالم هو سبب نقص الحظ أو الفرصة يصنفون بأنهم (خارجيين). (Terence,1982,P:117)

ج- تعريف عبد الرحيم عام 1985 بأنه: مدى شعور الفرد باستطاعته التحكم في الأحداث الخارجية التي يمكن أن تؤثر فيه حيث يقسمون إلى داخليين (لا مسئولون عما يحدث لهم) أو خارجيين (ليس لهم سيطرة عما يحدث لهم). (عبد الرحيم، 1985 ،ص 348)

ويتبنى البحث الحالي تعريف قاسم لمفهوم الذات وتعريف (Rotter) لمركز السيطرة.

الإطار النظري

يعد مفهوم ألذات من أكثر المصطلحات السيكولوجية اهتماما من قبل علماء النفس وأشدها إثارة للنقاش. ورغم أن جهودهم كانت قد قطعت شوطا بعيدا منذ انفصال علم النفس عن الفلسفة إلا انه ظل موضع جدال كبير بينهم . فقد عرف وليم جيمس (1842-1910) الذات بأنها إحساس فردي بالهوية وميز مابين الذات كهدف للخبرة الذاتية (self as subject Experience) وبين الذات كهدف موضوعي (self as the object of Experience) في حين أشار كولي (Cooly) إلى مصطلح (Looking glass self) ليشير إلى فكرة أن مفهوم ألذات يعكس تقييمات الآخرين لنا ، كما إن ميلنا لرؤية أنفسنا مثلما يراها

الآخرون تحدد رؤيتنا للعالم . لان مفهوم الذات ينشأ أساسا من خلال تفاعلنا مع الآخرين. (Eysenck ,2000, P:458)) وقد اعتبر فرويد الذات Self)) والشخصية (Personality)) شيئا واحدا وتحدث عنهما بالتناوب ابتداءا بالذات الدنيا "id" والذات الواقعية " ego" ثم الذات المثالية "super ego" لانهما يشكلان النظام النفسي للشخصية ، وفي نفس التوجه سار كل من ادلر (الذي اعتبر الذات هي الشخصية) ويونك وفروم وهورني وسوليفان . فيما وجدت ميلاني كلاني إن عملية بناء الشخصية وتطورها بمثابة محصلة لنمو ألانا منذ الشهور الأولى . أما البورت فقد استحدث مصطلح البروبريوم (Proprium) ليعبر من خلاله عن الذات التي تشمل جميع السمات والخصائص المميزة للفرد . وفي الوقت الذي اتفق فيه روجرز مع كلاني بخصوص النمو المبكر للذات عند الطفل فانه عد ظهور هذا المفهوم لديه بمثابة الحدث الأكثر أهمية لديه وحوله يدور معظم نشاطه وسلوكه مؤكداً على أهمية التطابق بين الذات ألمدركه والذات المثالية في نشوء الشخصية السليمة . أما الوجوديون فقد اقرنوا بين (وعي الفرد لذاته) وبين إحساسه بأنه موجود في العالم. وشكل مفهوم الذات عند ماسلو (دافعا) مهما لتحقيق إحساسه بقيمته ووجوده واعتبر الأفراد « المحققين لذواتهم » بمثابة نماذج ينبغي محاكاتها لان هذه النماذج تتصف بالاستقلالية والدقة في اتخاذ القرارات والثقة بالنفس وبالآخرين. Linda) (Eysenck,2000,P:17) (Michael ,1973 ,P: 499) ,P:336 ,1976)،(كمال، **1983** ، ص**130**) (الدباغ ، **1983** ، ص**25**).

وإذا افترضنا إن هناك اختلاف في وجهات النظر حول مفهوم الذات بين العلماء فإنهم يتفقون على أهميته في تكوين الشخصية ونموها وتطورها منذ الشهور الأولى في الحياة .

ويرى (Eysenck) إن مفهوم ألذات (Self-Concept) هو ذلك التنظيم الكلي من المشاعر والأفكار المتمركزة حول الذات وينطوي على كل من احترام أو تقدير الذات (Self-esteem)) الذي يعرف بأنه (ذلك الجزء من مفهوم الذات المتعلق بالمشاعر التي يحملها الفرد عن نفسه) وصورة الذات (Self-image) الذي يعرف بأنه ذلك الجزء من

مفهوم الذات المتعلق بالمعارف والخبرات التي يحملها الفرد عن نفسه. (Eysenck ,2000, P:458)

وتشير الدراسات إلى إن مدركات الطفل تتأثر بالبيئة المحيطة[1] به ، فإذا كانت غنية بالمعلومات ومتسامحة في التعامل ومتوازنة في طريقة واسلوب الثواب والعقاب ،فإنها تقود إلى تطور سلوك نموذجي ينطوي على مديات واسعة ومتنوعة من المدركات التي يراها الطفل ويمارسها بحيث يتشكل لديه مفهوم ذات ايجابي وفاعل . وتعمل هذه البيئة بمعلوماتها على مساعدة الطفل في الانتقال المتكافئ عبر مراحل النمو من فهمه لذاته بوصفها جزء من محيطها إلى فهمه لذاته بوصفها ذاتا متفردة ومتمايزة لها انطباعاتها وأحكامها ونزعاتها في فهم الأحداث وتفسيرها. وبالمقابل فان البيئة الفقيرة بالمعلومات وغير المتسامحة والقاسية تعني إن هناك إدراكا واطئا للعالم المحيط وقصور في تنظيم المعلومات وعجز في إخضاع الأحداث لسلسلة منطقية من التحليل وفشل في إدراك العلاقة السببية بينها، الأمر الذي يوقع الطفل في دائرة الغموض والعجز وعدم الكفاءة في فهم الأحداث ومسبباتها بحيث يعزو سبب الفشل في هذا الإدراك إلى عوامل خارجية بعيدة عن ذاته. (وهذا ما التقطه «روتر» في دراسته للشخصية حيث قسم الأفراد إلى فئتين:- الأولى هي تلك التي تعتقد إن ما لديها من ميول وقدرات واستعدادات تجعلهم قادرين على تفسير جميع الظواهر معتقدين أنهم مسيطرون على أفعالهم وان تأثير التعزيز لديهم يعتمد على إدراكهم بان هناك علاقة سببية بين سلوكهم والتعزيز الذي يحصلون عليه من وراء تفسيرهم لظاهرة ما نتيجة لعملهم وقدراتهم وهؤلاء يطلق عليهم فئة الأفراد ذوي السيطرة الداخلية. والثانية تعتقد أنهم مجرد مخلوقات تتحكم فيها قوى خارجية لا يستطيعون التأثير فيها وإنهم لا يعتقدون بإمكانية التنبؤ بنتائج سلوكهم ويطلق عليهم فئة الأفراد ذوي مركز

---

[1] أشارت الدراسات إلى أن الأطفال يميلون إلى اكتساب إحساس بالكفاءة الشخصية يتطور باستمرار كلما كبروا نتيجة للمساندة داخل العائلة . فحينما يكون الوالدين دافئين ومتسامحين يتعلم الأطفال أن يتقبلوا حالة الفشل والتثمين في حالة النجاح .(صالح ، 1988 ، ص147)

السيطرة الخارجية حيث غالبا ما يفسرون الظواهر طبقا لعوامل الصدفة والحظ) (ابوبية ، 1985 ، ص208).

(ويعد مفهوم السيطرة الداخلية – الخارجية للتعزيز احد المفاتيح الأساسية في بناء نظرية التعلم الاجتماعي . فالناس طبقا لروتر يكتسبون توقعات تعميمية في إدراك الأحداث التعزيزية أما أن تكون متوقفة أو معتمدة على سلوكهم الخاص أو أن تكون خارج سيطرتهم. ويميل الناس ذوي التوجه الداخلي إلى الاعتقاد بان المعززات تخضع إلى سيطرتهم الخاصة وتحدث نتيجة لإظهارهم وممارستهم لمهاراتهم . ويرى الناس ذوي التوجه الخارجي صلة قليلة أو لا صلة إطلاقا بين سلوكهم وبين المعززات المختلفة فهم يدركون حدوث المعززات على أنها ناتجة بفعل القدر والحظ أو قوى الآخرين). (صالح، 1988 ، ص 145).

وتشير الدراسات إلى أن الأفراد ذوي مركز السيطرة الداخلية يتميزون بان لديهم تصور غني عن ذواتهم وعن العالم المحيط بهم ، ولديهم سلوك ثابت نسبيا عبر المواقف وهم أكثر اتزانا في المواقف المضحكة وأكثر استقرارا في المواقف الصعبة ولديهم ثقة عالية بأنفسهم وقدراتهم واستعداداتهم. ويستطيعون السيطرة على الأحداث المحيطة بهم وغير مؤمنين بالحظ أو بالصدفة ولا يتأثرون بآراء الجماعة وأحكامهم وأفكارهم وهم دقيقون في اختيار الألفاظ والعبارات وأكثر قدرة في التعبير عن مشاعرهم وانفعالاتهم التي يعزونها أساسا لذواتهم . وهم أكثر انشغالا في تفسير الأحداث بموجب إمكانياتهم وقدراتهم ولا يميلون للتفسير السببي الغيبي أو الخيالي . أما ذوو مركز السيطرة الخارجية فيتميزون بان لديهم ميلا في أن الأحداث التي تحصل لهم ناتجة عن قوى خارجية خارج نطاق ذواتهم ، وان ما يحصلون عليه من تعزيز لا يعود بالدرجة الأولى لأفعالهم وإنما إلى الحظ أو الصدفة وهم غير قادرين دائما على تفسير سببية الإحداث بصورة دقيقة.

إجراءات البحث :

لغرض تحقيق أهداف البحث تم اتخاذ الإجراءات الآتية :

1- عينة البحث : تكونت عينة البحث من التلاميذ (ذكور وإناث) للمدارس الابتدائية في بغداد ممن تتراوح أعمارهم مابين (10-11) سنة ، حيث بلغت العينة (100) تلميذ وتلميذة اختيروا مناصفة بطريقة عشوائية .

2- أدوات البحث : تضمن البحث الأدوات الآتية :-

أ- مقياس مفهوم الذات للأطفال الذكور الذي أعده (قاسم) عام 1988والمتكون من(48) بطاقة كل منها تحمل صورتين تمثل الأولى المفهوم الايجابي للذات فيما تمثل الأخرى المفهوم السلبي أو العكس. وتمثل كل فقرة احد الصفات التي تتعلق بمفهوم الذات وضمن المجالات الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية .

ب- مقياس مفهوم ألذات للأطفال الإناث الذي أعده (ألنعيمي) عام 2001 وهو يمثل الصورة (ب) لمقياس قاسم إذ يتكون من (48) بطاقة تتعلق بمفهوم الذات وضمن المجالات المذكورة في الصورة(أ).

ج- مقياس مركز السيطرة الذي أعدته (الدباغ عام 1997) وفقا لمقياس بايلر ويتألف من (18 فقرة) تقيس عزو الأحداث للذات أو للآخرين.

وقد تم عرض المقاييس الثلاثة على عدد من الخبراء والمختصين للتأكد من صلاحية المقاييس في قياس ما وضعت لأجله وقد أخذت موافقة الخبراء في صلاحية المقاييس الثلاثة . أما مؤشرات الثبات فقد أخذت بطريقة إعادة الاختبار ل (15) تلميذ في الصورة (أ). و (15) تلميذة في الصورة (ب) و (20) تلميذ وتلميذة لمقياس مركز السيطرة حيث بلغ معامل الثبات (82,٠) ، (86,٠) ، (82,٠) على التوالي

الوسائل الإحصائية :

تم استخدام الوسائل الإحصائية الآتية

1- معامل ارتباط بيرسون لإيجاد الثبات بطريقة إعادة الاختبار وفي إيجاد العلاقة بين مفهوم الذات ومركز السيطرة .

2- الاختبار التائي لعينة واحدة لقياس مفهوم الذات ومركز السيطرة لدى عينة البحث . (ألبياتي ، 1977 ، ص177)

نتائج البحث :

توصل البحث إلى النتائج الآتية :-

1- قياس مفهوم الذات لدى الأطفال (الذكور والإناث) .

أظهرت نتائج البحث بعد تطبيق مقياس مفهوم الذات لدى الأطفال بصورتيه (أ) الذكور و (ب) للإناث على عينة البحث إن متوسط درجات مفهوم الذات لدى تلاميذ المدارس الابتدائية من كلا الجنسين هو (82,49) وبانحراف معياري مقداره (11) . وعند مقارنة هذا المتوسط مع المتوسط الفرضي للمقياس والبالغ (72) . ظهر إن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بينهما ولصالح متوسط العينة مما يشير إلى إن عينة البحث لديهم مفهوم ذات عالي وايجابي والجدول الأتي يوضح ذلك .

جدول (1)

يوضح الاختبار التائي للفرق بين متوسط درجات مفهوم الذات والمتوسط الفرضي .

متوسط العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
82,49	11	72	9,5	1,980	0,05

2- قياس مركز السيطرة لدى الأطفال :

أظهرت نتائج البحث بعد تطبيق مقياس مركز السيطرة على عينة البحث إن متوسط درجات مركز السيطرة لدى تلاميذ المدارس الابتدائية هو (10,88) وبانحراف معياري مقداره (2,5) وعند مقارنة هذا المتوسط مع المتوسط الفرضي للمقياس والبالغ (9) . ظهر إن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بينهما ولصالح متوسط العينة مما يشير إلى إن عينة البحث لديها مركز سيطرة داخلي[2] والجدول يوضح ذلك

جدول (2)

يوضح الاختيار التائي للفرق بين متوسط درجات مركز السيطرة والمتوسط الفرضي .

متوسط العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
10,88	2,5	9	7,5	1,980	0,05

3- التعرف على العلاقة بين مفهوم الذات ومركز السيطرة لدى الأطفال

تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة الارتباطية بين مفهوم الذات ومركز السيطرة على عينة البحث البالغة (100) تلميذ وقد بلغ معامل الارتباط (0,92) وهو معامل ارتباط موجب عالي . ولان الدرجة العليا في مقياس مفهوم الذات تشير إلى وجود مفهوم ذات ايجابي كما تشير الدرجة العليا في مقياس مركز السيطرة إلى وجود مركز سيطرة داخلي . فان البحث يكشف عن وجود علاقة ارتباطية قوية وموجبة بين مفهوم الذات الايجابي ومركز السيطرة الداخلي . وعليه فان الأفراد الذين يحملون مفهوم ذات ايجابي هم ذوي مركز سيطرة داخلي حيث يميلون لتفسير الأحداث ومسبباتها إلى عوامل داخلية

[2] الدرجة العليا تشير الى مركز سيطرة داخلي ، في حين تشير الدرجة الدنيا الى مركز سيطرة خارجي

وذاتية تتعلق بهم . وبالمقابل يكشف البحث إن الأفراد ذوي مفهوم الذات السلبي يتمتعون بمركز سيطرة خارجي ويميلون لتفسير الأحداث ومسبباتها لعوامل وقوى خارجية لا تتعلق بقدراتهم أو استعداداتهم أو إمكانياتهم. وتتفق هذه النتيجة مع الإطار النظري الذي يشير إلى إن الأفراد ذوي مركز السيطرة الداخلي لديهم توجها غنيا عن أنفسهم وعن العالم المحيط بهم وهم أكثر قدرة في التنبؤ بنتائج سلوكهم لأنهم يمتلكون صورة واضحة عن قدراتهم واستعداداتهم وإمكانياتهم الذاتية ،فضلا عن ثقتهم العالية بأنفسهم وأفكارهم . أما الأفراد ذوي مركز السيطرة الخارجي فهم أكثر ميلا لتفسير نتائج سلوكهم إلى قوى خارجية من قبيل الحظ أو الصدفة تتحكم في الأحداث ومسبباتها وهم بشكل عام لا يمتلكون قدرة في تنظيم أفكارهم ومدركاتهم بمستوى الداخليين وهم اقل ثقة بأنفسهم ولديهم تصور فقير عن ذواتهم وإمكانياتهم . كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة (Madonna) عام 1990 ودراسة (Grozier) عام 1995 واللتين أكدتا وجود علاقة ارتباطيه بين مفهوم الذات الايجابي ومركز السيطرة الداخلي وأخرى دالة أيضا بين مفهوم الذات السلبي ومركز السيطرة الخارجي.(Madonna,1990 ,P:1152)(Grozier,1995 ,P:85)

التوصيات :

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث يوحي الباحث بما يأتي :-

1- إعطاء الفرصة المناسبة للأطفال في اكتشاف العالم من خلال توفير بيئة غنية بالمعلومات تتيح لهم الفرصة لاكتشاف ذواتهم وقدراتهم وإمكانياتهم .
2- تشجيع الاستقلالية الذاتية لدى الأطفال كي يتسنى لهم الاعتماد على أنفسهم وتكوين مفهوم ذات ايجابي يساعدهم في إدراك المعنى السببي لما يدور حولهم .
3- استخدام مقياس مفهوم الذات ومركز السيطرة في الكشف عن الأطفال الذين لديهم قصور في هذا الجانب وإيجاد الوسائل الكفيلة بمعالجة هذا القصور .

المقترحات:

واقترح الباحث الدراسات الآتية:

1- إجراء دراسة تتناول علاقة مفهوم الذات بحل المشكلات وعزو السببية .

2- إجراء دراسة تتناول علاقة مركز السيطرة بنمط الشخصية .

3- إجراء دراسة تتناول علاقة مركز السيطرة بالعجز المتعلم.

4- إجراء دراسة تتناول مفهوم الذات مع الشعور بالذات .

المصادر

1-ابوبية ، سامي محمود (1985): تأثير وجهة الضبط على التفكير ألسببي لدى الجنسين من تلاميذ المرحلة الإعدادية ، مجلس كلية التربية ، العدد (6) ، المنصورة

2- ألبياتي ،عبد الجبار وزكريا زكي (1977): الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس ، بغداد الجامعة المستنصرية .

3-الجسماني ، عبد علي (1983): سيكولوجية الطفولة والمراهقة وحقائقها الأساسية ،ط2، المكتبة الوطنية .

4- الحمداني ، موفق (1985): الطفولة : سلسلة بيت الحكمة ، جامعة بغداد .

5- الدباغ ،كفاح (1997) : مفهوم الذات وعلاقته بمركز السيطرة لدى الأطفال في دور الدولة واقرأنهم : رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب ، جامعة بغداد .

6- الدباغ ، فخري (1983) : أصول الطب النفسي : دار الطليعة ، بيروت .

7- شلتر ،دوان (1983) : نظريات الشخصية : دار النهضة العربية ، القاهرة .

8- صالح ، قاسم حسين (1988) الشخصية بين التنظير والقياس ، مطبعة التعليم العالي ، بغداد .

9-غبد الرحيم ، طلعت حسن (1985) : وجهة التحكم وتقبل الآخرين لدى طلاب الجامعة المحرومين وغير المحرومين من إبائهم ، مجلس كلية التربية ، العدد (6) ، المنصورة.

10-قاسم ، جمال حميد (1988) : بناء مقياس مفهوم الذات لدى الأطفال الذكور العراقيين ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب ، جامعة بغداد .

11- كمال، علي (1983) : النفس انفعالاتها وأمراضها وعلاجها، دار واسط ، بغداد.

12- محفوظ وآخرون (1988) سيكولوجية الطفولة ،دار المستقبل للنشر والتوزيع ، بيروت.

13- ألنعيمي ، مهند محمد (2001) :بناء مقياس مفهوم الذات لدى الأطفال الإناث العراقيات بحث مقبول للنشر في مجلة العلوم التربوية والنفسية ، جامعة بغداد

14- Eysench , M.W (2000) :Psychology, Psychology Press, uk.

15- Graton,A,and pratt (1996): stress and self conception in 10- to-15 years old . journal of Adolescence, vol (18).

16- Grozier, w, (1995):Shyness and self-esteem in middle childhood. British journal of educational psychology , vol (65).

17- Hong,s, and Gianank (1994):The relation of satisfaction with with life personality characteristics journal of psychology . vol (1), no (5).

18- Linda, D, (1976) :introduction to psychology , McGraw -Hill book company . U.S.A.

19-Madonnas, s, and Wesley (1990) : classroom environment and hocus of controlled identifying high and how self – conception fourth and fifth Graders- psychological Reports , vol (66).

20- Michael,s,(1973): Fundamental of psychology , Academic press New York, U.S.A.

21-Rotter, J,B (1966) : Generalized Expectancies for internal versul external control of reinforcement , Psychological Monoqraphy . No(80)

22-Swartzberg,l,and etal (1982)Emotional adjustment and self-concept of children from divorced and noon divorced unhappy hom. The journal of social psychology , vo (121).

23-Terence ,R,M(1982): people in organizations , McGraw Hill book company U.S.A

الانتماء الاجتماعي

وعلاقته بالتوجه نحو القوة الاجتماعية لدى طلبة الجامعة

الانتماء الاجتماعي وعلاقته بالتوجه نحو القوة الاجتماعية لدى طلبة الجامعة *

أهمية البحث والحاجة إليه :

يعد الانتماء الاجتماعي من المفاهيم الواسعة الانتشار في علم النفس الاجتماعي ، وهو في انتشاره هذا قد تم التأكيد عليه في مضامين العديد من النظريات ابتداءاً عن نظرية الغرائز ونظرية التحليل النفسي والنظرية السلوكية التي استلهمت مبادىء التعلم في تفسير الكثير من أنماط السلوك الاجتماعي للفرد ، والنظرية المعرفية وما طرحته من مفاهيم عمقت دراسة العوامل المؤثرة على السلوك الاجتماعي للفرد والتي تمثلت بالنظريات التي ركزت على العلاقة بين الفرد والجماعة مثل نظرية المقارنة الاجتماعية ونظرية التبادل الاجتماعي ونظرية الصراع ألانتمائي ونظرية الدور ونظرية التغلغل الاجتماعي (التميمي ، 1996 ، ص22) .

وقد درست علاقة الانتماء الاجتماعي بالعديد من المتغيرات فقد توصل سكاكتر في أحدى دراسته إلى إن الأفراد الذين يتعرضون لمواقف استثارة الخوف يظهر لديهم سلوك انتمائي (Severy & others , 1977, p.185) .

في حين أثبتت دراسة تيجان (Teichan , 1975) إن رغبة الفرد للأنتماء تقل كثيراً في مواقف القلق (Freedman & others , 1978 , p.51) .أما دراسة جيرارد ورابي (Gerard & Rabbie , 1961) فقد توصلت انه في المواقف الغامضة تكون رغبة الفرد للانتماء أقوى مما عليه في المواقف الأخرى (freedman & others , 1978 , p.63) .

وقد أشارت الدراسات التي قارنت بين الجنسين فيما يتعلق بالحاجة للانتماء الاجتماعي إلى إن الأفراد ذوي الحاجة العالية للانتماء لديهم خصائص شخصية تنطبق

* ملاحظة: هذا البحث مشترك مع أ.م.د. مها عبد المجيد.

بدرجة كبيرة على القالب النمطي الذهني الجامد للإناث ، وأن الإناث أكثر ميلاً للانتماء من الذكور (خليل وحافظ ، 1986 ، ص20) .

وأشارت الدراسات إلى إن الإناث أكثر انشغالاً واستيعاباً لإشارات التفاعل غير اللفظي ، فالتحديق ، الابتسام ، الميل بالجسم للتقرب من الآخرين ، إيماءات الوجه وتعبيراته ... الخ كانت قد فسرت بالنسبة للإناث كانعكاس للميل للانتماء وبالنفوذ والسيطرة بالنسبة للذكور .

وأشارت دراسات أخرى إلى إن الإناث أكثر تحسناً لمشاعر الآخرين وأكثر إدراكا واستيعاباً لحاجاتهم ورغباتهم ، وأن هذا يقربهن من الآخرين ويؤدي إلى إشباع حاجة الانتماء لديهن (Mccielland , 1985 , p.778) .

إن أهم الخصائص الشخصية التي يتميز بها أصحاب الحاجة العالية للانتماء هي الحفاظ على شبكة العلاقات الاجتماعية بالآخرين فلقد أشار جرجين ومارلو (Gergen&Marlowe,1970) على انه وعلى الرغم من الحاجة العالية للانتماء تشير إلى اهتمام الفرد الموجه نحو إقامة علاقة ايجابية مع الآخرين إلا إنها ولدى الكثير من الأفراد غالباً ما تعكس جهودهم ومحاولاتهم في إدامة وبقاء تلك العلاقة . (Gergen&Marlow,1970,p.31)

ومن هنا نجد إن الانتماء الاجتماعي له ارتباط بشكل أو بآخر بالتوجيه نحو القوة الاجتماعية ، فظهور الفعاليات الاجتماعية بوضوح في جميع الأنشطة الإنسانية والمواقف والعلاقات الاجتماعية يمثل التوجه نحو القوة الاجتماعية بوصفه متغيراً مهماً من متغيرات الشخصية الإنسانية له وظائفه وتأثيره في سلوك الأفراد والجماعات . (Mccielland,1988,p.2710

لقد أشارت العديد من الدراسات والبحوث العلمية إلى ارتباط القوة الاجتماعية بعدد من المتغيرات البيئية والشخصية يمكن تصنيفها في مجالات عديدة ففي مجال دور القوة الاجتماعية في سلوك الفرد ، وجدت دراسة باك (Back , 1984) ودراسة دورن (Dorn ,

(1984 ودراسة جينسن وابيتا (Jensen & Abeyta, 1987) ودراسة بوهون وآخرون (Bohon & others , 1993) ، ودراسة دي بلايسو و اليسون (De Blasio & Ellyson , 1992) إلى إن هناك دوراً للقوة الاجتماعية في تحقيق أهداف الفرد ونجاحه وفي تغيير مفهومه لذاته ومساعدته في حل مشكلاته ، وكذلك في القيادة والتأثير والجاذبية الاجتماعية. (De Blasio & Ellyson , 1992, p.12) ، (Behen & others , 1993 , p.63)

وتتجلى أهمية البحث الحالي في خصوصة كل متغير من متغيري الدراسة وخصوصية التفاعل الناجح بينهما ودرجة تأثيره في سلوك الأفراد على المستوى الفردي والمستوى الاجتماعي بما يؤمن قوى من العلاقة بين الفرد والجماعة التي يتفاعل معها .

أهداف البحث :

يستهدف البحث الحالي إلى :-

1- قياس الانتماء الاجتماعي لدى طلبة الجامعة .
2- التعرف على الفروق في الانتماء الاجتماعي لدى طلبة الجامعة على وفق متغير الجنس .
3- قياس التوجه نحو القوة الاجتماعية لدى طلبة الجامعة .
4- التعرف على ألفروق في التوجه نحو القوة الاجتماعية لدى طلبة الجامعة على وفق متغير الجنس .
5- التعرف على العلاقة بين الانتماء الاجتماعي والتوجه نحو القوة الاجتماعية لدى طلبة الجامعة .

حدود البحث :

يتحدد البحث الحالي بطلبة جامعة بغداد للعام الدراسي (2004-2005) .

تحديد المصطلحات :

ورد في البحث الحالي المصطلحات الآتية :-

أولاً : الانتماء الاجتماعي Social Affiliation :

1-شوتز (Schutz's)

" رغبة في الاتصال والاحتكاك المتواصل ليصبح محط الأنظار ويحظى بالعناية مع الخوف من الإهمال أو النسيان " (ميزونوف ، 1972 ، ص18) .

2-التميمي (1996)

" اهتمام الفرد الموجه نحو إقامة علاقة ايجابية مؤثرة مع شخص آخر أو أشخاص آخرين تتضمن التأثير فيهم من خلال جهوده في المحافظة على علاقاته الشخصية معهم والتأثير بهم من خلال ما توفره تلك العلاقة له من مكافآت اجتماعية ونفسية ومعرفية سواء كانت مساندة وجدانية ، تقدير واهتمام اجتماعي استثارة اجتماعية ايجابية وإمداد بالمعلومات للمقارنة الاجتماعية " (التميمي ، 1996 ، ص116) .

وقد تبنى الباحثان تعريف التميمي .

أما التعريف الإجرائي " هي الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على المقياس المتبنى في هذا البحث " .

ثانياً : التوجه نحو القوة Social Power Oriention :

1-ميرلمان (Merelman) (1988)

" قدرة الفرد على جعل الآخرين يفكرون ويعملون بالطرق التي تضخم مصالحه " (Merelman , 1988 , p.58) .

2-بارنت (Parenti) (1988)

" قابلية الفرد على المعالجة أو التعامل مع التأثيرات المساعدة أو المؤذية للاخرين " (Parenti , 1988 , p. 143) .

3-ايستون (Easton) (1990)

" قابلية الفرد على المعالجة أو التعامل مع التأثيرات المساعدة أو المؤذية للآخرين " . (Easton , 1990 , p.143)

4-البركات (1999)

" معاني يعزوها الفرد لما تحققه تلك القوة ومصادرها المختلفة وتكسبه القدرة في التأثير على الآخرين والتحكم بهم ومنافستهم في الإنجاز وتحقيق الذات واتجاهه نحو استخدامها " (البركات ، 1999 ، ص19) .

وقد تم تبني تعريف البركات 1999 ، أما التعريف الإجرائي " هي الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس المتبنى في هذا البحث " .

الإطار النظري والأدبيات السابقة

الانتماء الاجتماعي :

هناك عدد من النظريات التي تطرقت إلى موضوع الانتماء الاجتماعي لعل من أهمها نظرية التحليل النفسي إذ اعتقد فرويد إن أساس ارتباط الطفل بأمه هو أرضاء حاجاته الفمية وان هذا يشكل دافعاً نحو الآخرين ، فالطفل الذي كان في طفولته قد شبع بشكل مفرط فإن شخصيته ستكون عرضة للتفاؤل والاعتماد على الآخرين أما إذا لاقى إحباط في إشباع حاجاته خصوصاً في المرحلة الفمية فأن شخصيته تكون اقرب إلى النوع العدائي السادي والتي تتسم بالسلوك الذي يميل إلى إثارة الجدل والخلاف والتشاؤم والكره والعداء والتناقض الوجداني إزاء الأصدقاء أي الشعور بالمزيج من الحب والكره. (هانت وهلتين ، 1988 ، ص118-119) .

في حين تؤكد النظرية السلوكية أن السلوك بشكل عام يتألف من صنفين يتكون الصنف الأول من قاعدة أساسية من السلوك الغريزي التي تتألف من مجموعة من الاستعدادات والأنماط السلوكية والحركية والأفعال الانعكاسية والتي يرثها الطفل في تكوينه إضافة إلى العناصر البايولوجية الأخرى كالغدد الصماء وهرموناتها والتي لها علاقة واضحة في السلوك والعواطف والاستجابات عند الطفل . أما الصنف الثاني من السلوك الإنساني فهو مجموعة من الأشكال والأنماط السلوكية التي تكونت نتيجة لعمليات التعلم والتشجيع والتدعيم والاستحسان والقبول التي يلقاها هذا السلوك في البيئة الاجتماعية والعائلية ذلك إن الإنسان لا يتعلم الأساليب الحركية واللفظية فقط ، بل يتعلم أيضاً الاتجاهات العاطفية التي تشكل سلوكه مع الآخرين ، وسلوكه مع والديه وسائر أفراد أسرته وباختصار سلوكه الاجتماعي بوجه عام (العظماوي ، 1988، ص164-165)

أما موراي (Murrys) ، فقد وضع تصنيفاً للحاجات وكانت الحاجة للانتماء تقع ضمن الحاجات الثانوية النفسية والتي تنشأ مباشرة من الحاجات الأولية ، وهي ثانوية ليس لأنها أقل أهمية للكائن بل لأنها نمت وتطورت بعد نمو وتطور الحاجات الأولية فهي تتصل

بالإرضاء والأشباع العقلي والعاطفي وهي بذلك لا تقل أهمية عن الحاجات الأولية بالنسبة للفرد (شلتز ، 1983 ، ص193) .

وعلى وفق الترتيب الهرمي الذي وضعه مازلو (Maslow) للحاجات فأن الحاجة للانتماء تحتل الترتيب الثالث في ذلك الهرم ، حيث أعطى أهمية كبيرة لتأثير المجتمع في إشباع هذه الحاجة ، التي يصعب إرضاؤها في مجتمع يتغير بشكل سريع لأن هذا التغير يؤدي إلى اضطراب وتدهور العلاقات العائلية التقليدية ، واضطراب العلاقات مع الأصدقاء وبين الناس عموماً مما ينتج عنه شعور الفرد بالاغتراب (صالح ، 1983 ، ص130) .

وأعطى شوتز (Schutz's) في نظريته أهمية كبيرة للحاجة للانتماء وبين إن سلوك الفرد الاجتماعي في علاقته بالآخرين يكون شبيهاً لسلوكه الذي مر به في علاقاته المبكرة معهم والتي تكون عادة مع أبويه والذين أطلق عليهم (شوتز) بالأشخاص المهمين ، فأن كان هؤلاء الأشخاص يتمثلون الأبوين في الطفولة ويتوسعون بعد ذلك ليتمثلوا بالأقران ، الأصدقاء ، الزوج أو الزوجة فالزملاء في العمل (الحمداني ، 1994،ص3)

أما المنظور المعرفي فيستند على خاصية الفهم وإدراك العلاقات في إطار النظرة الكلية الشاملة بعناصر الموقف ، فكل ظاهرة نفسية إنما هي ظاهرة معرفية (الداغستاني،1995،ص45) ، وافترض فستنجر (Festinger) أن نظرية المقارنة الاجتماعية تبدأ بمسلمة أساسية مفادها أن الناس لديهم دافع لتقييم آرائهم واتجاهاتهم ، ومشاعرهم وقدراتهم من خلال مقارنتها أما بمعايير موضوعية (واقع مادي) أو بسلوك الآخرين (واقع اجتماعي)، والنظرية تقرر أن الأفراد ليس أمامهم سوى استخدام سلوك الآخرين كمصدر للمعلومات وكمعيار للمقارنة وبالتالي فأن هذه النظرية تقدم دافعاً آخراً للانتماء من حيث أنه يتمثل في الحاجة إلى تقييم الذات ذلك إن هذه المعلومات وغيرها من المقارنات تساعدنا في تقييم أنفسنا وتحديد خصائصها البارزة أو المميزة لنا وتمكننا من بناء هويتنا (Penrod , 1983 , p.263) .

وتعطي نظرية التبادل الاجتماعي لـ كيلي (Kellely) تفسيراً للانتماء الاجتماعي قائماً على المنظور ألسببي في حاجة الفرد للآخرين فهي ترى إن المكافآت التي بأمكان الآخرين أن يعرضوها لنا والكلف أو الخسائر التي يستطيعون أن يجنبونا إياها ، هي التي تكمن وراء انتمائنا إليهم . (Raven & Rubin , 1976, p. 41) .

كما يشير رافن وروبن إلى أن حصول الفرد على تلك المكافآت يعد بمثابة تحقيق لإرضاء وإشباع الكثير من حاجاته النفسية والاجتماعية التي اكتسبها الفرد خلال فترة نموه والتي يمكن أن تؤدي دوراً مهماً في دافعية الانتماء لديه ويضيفان أن استمرار أو انقطاع تلك العلاقة الانتمائية يعتمد إلى حد كبير على ذلك ، فالعلاقة التي تعجز عن تقديم مثل هذه المكافآت تكون عاجزة عن إشباع تلك الحاجات وبالتالي فأن الفرد سوف ينسحب من تلك العلاقة (Raven & Rubin , 1976 , p. 41-42) .

وتدور نظرية الصراع الانتمائي لدين وارجايل (Deah & Argyle) حول ما يعرف بالنقطة التعادلية للسلوك ، تلك النقطة التي يؤدي تجاوزها سلباً أو ايجابياً إلى انحراف السلوك عن تحقيق أهدافه ، وهي تطرح رأياً مفاده أن المودة هي حالة السلوك الذي يعكس درجة عالية من حاجة الانتماء وهي دالة للعديد من مظاهر الاتصال الودي بين الناس ، وبالأخص المظاهر الودية غير اللفظية والتي تتضمن الاتصال بالعين ، الابتسام ، إيماءات الوجه ، نبرة الصوت ، وضع الجسم واتجاهه ، فترات الصمت ...الخ فكلما ازداد حدوث السلوك الذي يتسم بالمودة ازداد إشباع دافع الانتماء أما إذا تعرض سلوك المودة للاضطراب سيؤدي ذلك ببساطة إلى امتناع هذا الدافع عن الظهور في سلوك انتمائي (خليل وحافظ ، 1986 ، ص23) .

التوجه نحو القوة الاجتماعية :

لقد تصدت لتفسير الاتجاه نحو القوة الاجتماعية العديد من النظريات النفسية فنظرية التحليل النفسي مثلا أدرجت مدخلين تحت عنوان القوة الأول هو قوة الطبقة الحاكمة ، وخط القوة السياسية التي يمكن أن تقيم الحروب والكوارث للبشر والثاني احتوى على عدد

من الإشارات تتعلق بعدم اتفاق فرويد مع ادلر خصوصاً فيما يتعلق بالكفاح من اجل التفوق الذي عده ادلر الطاقة الجنسية للفرد مؤكد إن ما وجده فرديد في اللاوعي ليس المنبع الأساسي ولكنه كفاح غير موجه من اجل القوة (Adler,1966,p.113-114) .

وعبر مكدوكل (McDougell) عن تفسير القوة بنفس ما عبرت عنه (هورناي) عندما ناقش دور الغريزة المؤكدة للذات في تطور عاطفة اعتبار الذات فغريزة تأكيد الذات تقود الشخص إلى السعي نحو توطيد تفوقه ضمن كل حلقة اجتماعية يدخلها وبشكل متعاقب وان كل تحقيق ناضج لتأكيد الذات يضفي زيادة على شعور الشخص الايجابي والشعور السلبي بالذات ، وأن هذا سوف يختبر عندما يخضع للتدقيق من جانب قوة أعظم مثل قوة المجتمع ككل (Hung , 1980 , p.125) .

وقام مازلو (Maslow) بمقارنة الدافع الى القوة لدى الشخصية الاستبدادية مع الدافع إلى القوة عند الشخصية الديمقراطية ، وقد توصل إلى أن الشخص الاستبدادي تكون حاجاته الأساسية إلى الأمن والانتماء والحب قد انحرفت ولتصبح القوة شيئاً لا مجال للتخلي عنه أو تجنب أهميته سواء في تعامله مع العالم المحيط به أو كوسيلة لتلبية حاجاته النفسية ، أما الشخص الديمقراطي فهو على العكس من ذلك إذ نجده لا يحتاج للقوة تعدد حاجاته إلى الأمن والانتماء والحب (Maslow , 1943 ,p. 401) .

ويقترب مفهوم اليأس أو العجز المتعلم لدى سليكمان (Seligman) من مفهوم اللاقوة الذي يعرفه بأنه حصيلة الاستقلالية أو عدم إمكانية التحكم ، والتي بدورها تعرف بالعبارة آلاتية (أن احتمالية نتاج السلوك هي نفسها سواء كانت الاستجابة المطلوبة قد حصلت أم لم تحصل) ، فالإنسان عندما يجرب حالة عدم التحكم أو السيطرة فانه يطور اعتقاداً مفاده إن نتائج أو حصيلة السلوك تكون مستقلة عن الاستجابة التي قدمها وان انعدام الحيلة (اليأس) التي تعلمها هي حالة خالصة من الافتقار المتصور إلى التحكم ويقترب من اللاقوة وهكذا يبدو على وفق رأي سيلكمان أن توقع عدم القدرة على التحكم تكون له عواقب معرفية ودافعية وعواقب انفعالية مثل :-

أ- ينخفض الدافعية إلى السيطرة أو التحكم في الناتج .

ب- يتداخل مع التعلم .

ت- يولد الخوف طالما كان الفرد غير متأكد من عدم السيطرة على الناتج وبعدئذ يولد الاكتئاب (Seligman , 1975 , p.56) .

وأوضحت دراسة ونتر (Winter) أن النساء مثل الرجال يهتمون بالقوة أولاً وأن تعبيرات النساء عن القوة على وجه العموم تشابه تعبيرات الرجال عن القوة باستثناء أن النساء المدفوعات بالقوة لا يعدن الجنس صورة من صور القوة ، كما أشارت نتائج أحدى الدراسات العملية إلى وجود اختلاف جنسي في العلاقة بين دافع القوة وأعلى مراحل النضج ، فالحاجة العالية إلى القوة تجعل النساء أكثر قدرة في تطوير فعاليات المشاركة والمساواة بشكل يفوق الرجال أن (Hung , 1980 , p.143) .

ويستفيد (هايدر) من فكرة القوة بشكل حر ويحولها إلى جزء متمم في تحليل الفرد حيث يعلل فعل القوة بأنها وظيفة مشتركة بين العوامل الشخصية والبيئية ، فالعوامل الشخصية تشمل قوة الفرد وقصده أو ينتبه ومدى ما يبذله في سبيل المحاولة ، بينما تدل القوة على ما يستطيع الشخص أن يسببه سواء كانت الأسباب قدراته البدنية أو ممارساته الفكرية أو وضعه بالنسبة للناس الآخرين (Heider , 1968 , p.238) .

أما ليفين (Lewin) فقد بين إن المجال يتكون من مجموعة من القوى والتكافآت وان السلوك هو نتاج لتفاعل هذه القوى والتكافآت فالمجال السلوكي قد يصعب أو يسهل طبقاً لحركة التكافآت وآلية القوى الفاعلة فيها . وقد ربط ليفين مفهوم القوة والوحدة التنظيمية وسهولة أحداث التغيير وقد أثرت دراسات ليفين في تحليل المجال وقواه الفاعلة في دراسة عمليات التأثير الاجتماعي بشكل خاص وفي علم النفس الاجتماعي بشكل عام

منهجية البحث وإجراءاته :

مجتمع البحث :

تحدد مجتمع البحث بطلبة جامعة بغداد للعام الدراسي 2004-2005 .

عينة البحث :

بلغت عينة (100) طالباً وطالبة تم اختيارهم بصورة عشوائية من اربع كليات ، كليتين إنسانية وكليتين علمية ولكلا الجنسين . جدول (1) يبين ذلك .

جدول (1)

توزيع افراد العينة وفق الكلية والتخصص والجنس

ت	الكلية	التخصص	الجنس		المجموع
			الذكور	الاناث	
1	الاداب	انساني	12	13	25
2	اللغات	انساني	13	12	25
3	الصيدلة	علمي	13	12	25
4	التربية ابن الهيثم	علمي	12	13	25
المجموع			50	50	100

أداتا البحث :

الأداة لقياس الانتماء الاجتماعي :

تم تبني مقياس التميمي (1996) والذي تألف من (55) فقرة وكانت مجالاته خمس وهي (إدامة العلاقات الشخصية بالآخرين ، مساندة وجدانية ، تقدير واهتمام اجتماعي ، استثارة اجتماعية ايجابية ، مقارنة اجتماعية) وكانت البدائل (5) ، حيث تعطى (5) درجة على البديل (تنطبق علي تماماً) ، و(4) على البديل (تنطبق علي بدرجة كبيرة) ، و(3) للبديل (تنطبق علي بدرجة متوسطة) و(2) للبديل (تنطبق علي بدرجة قليلة) فيما تعطى (1) درجة

واحدة للبديل (لا تنطبق علي أبداً) ، وتم عرض الأداة على عدد من الخبراء والمتخصصين . وعليه تم الإبقاء على (38) فقرة وتعديل بعض الفقرات واستخرج ثبات الأداة بإعادة الاختبار وبلغ (0.88) وعليه أصبحت الأداة معدة للتطبيق النهائي .

الأداة لقياس التوجه نحو القوة الاجتماعية :

تم تبني مقياس البركات (1999) . والذي تألف من (30) فقرة والبدائل كانت خمس وهي (موافق جداً، موافق، متردد، ارفض، ارفض بشدة) وتراوحت درجات البدائل من (1-5) وأضاف الباحثان فقرة واحدة، وعليه أصبح المقياس بـ (31) فقرة وبعد عرض فقرات المقياس على عدد من الخبراء والمتخصصين، واستخراج الثبات بإعادة الاختبار إذ بلغ (0.84) أصبحت الأداة معدة للتطبيق النهائي.

الوسائل الإحصائية :

1- الاختبار التائي لعينة واحدة لاختبار الفرق ما بين الوسط الحسابي لدرجات الطلبة على المقياس والوسط الفرضي له (البياتي، 1977، ص254) .

2- معامل ارتباط بيرسون لحساب العلاقة بين متغيري البحث (الانتماء الاجتماعي والتوجه نحو القوة الاجتماعية) (pouline , 1969 ,p.316) ولاستخراج الثبات.

عرض النتائج ومناقشتها

وفق أهداف البحث توصل الباحثان بعد تحليل البيانات إلى ما يلي :-

1- قياس الانتماء الاجتماعي لدى طلبة الجامعة

لقد أظهرت نتائج البحث إن متوسط درجات الانتماء الاجتماعي لدى طلبة الجامعة ومن كلا الجنسين هو (118.12) وبانحراف معياري مقداره (4.2) وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط الفرضي . جدول (2) .

جدول (2)

الاختبار التائي للفرق بين متوسط درجات الانتماء الاجتماعي والمتوسط الفرضي للمقياس لدى افراد عينة البحث

العدد	الوسط الحسابي للعينة	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة
100	118.12	4.2	114	9.81 *	0.05

يتضح إن متوسط درجات الانتماء الاجتماعي لدى طلبة الجامعة أعلى من المتوسط الفرضي للمقياس . وهذا يعني إن عينة البحث تتمتع بدرجة مقبولة من الانتماء الاجتماعي ، وبناء على ذلك واستناداً إلى ما أشار إليه بايرن (Byrne , 1962) في أن الانتماء حالة دافعية ومتغير يفيد في التنبوء بأنماط مختلفة من السلوك الاجتماعي المتبادل بين الأفراد (Byrne , 1962,p.135) وان النتيجة التي تم التوصل إليها نقد نتيجة إيجابية وهي تدعو إلى التفاؤل كونها تفيد في التنبوء الجانب الاجتماعي والنفسي في حياة أفراد شريحة مهمة من شرائح المجتمع ذلك إن شعور الفرد بالانتماء لا يأتي من فراغ بل انه يتحقق من خلال الوئام والانسجام التماسك ، والترابط ، والتكامل والتعاون بين أرباب الانتماء الواحد .

2- التعرف على الفروق في الانتماء الاجتماعي لدى طلبة الجامعة على وفق متغير الانتماء الاجتماعي :

متغير الجنس

تبعاً لهذا الهدف فقد عولجت البيانات إحصائيا بالتعامل الاختبار التائي لعينتين مستقلتين كما موضح في الجدول (3)

* دالة .

جدول (3)

الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للتعرف على الفروق في الانتماء الاجتماعي على وفق متغير الجنس

الجنس	الوسط الحسابي	التباين	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
ذكور	118.3	3.77	1.67	1.98	
اناث	117.8	5.16			

يتضح في ذلك إن القيمة التائية المحسوبة تساوي(1.67) وهي اصغر من القيمة الجدولية البالغة(1.98) عند درجة حرية (98) ومستوى دلالة(0.05)مما يشير إلى انه ليس هناك فروق ذات دلالة معنوية في الانتماء الاجتماعي بين طلبة الجامعة الذكور والإناث مما يشير إلى إن هذه الشريحة تتميز بمستوى متقارب في فعاليات الانتماء الاجتماعي .

3- قياس التوجه نحو القوة الاجتماعية لدى طلبة الجامعة :

لقد أظهرت النتائج إن متوسط درجات التوجه نحو القوة الاجتماعية لدى طلبة الجامعة هو (104.47) وبانحراف معياري (4.08)، وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط الفرضي جدول (4) .

جدول (4)

الاختبار التائي للفرق بين متوسط درجات التوجه نحو القوة الاجتماعية والمتوسط الفرضي للمقياس لدى أفراد عينة البحث

العدد	الوسط الحسابي للعدد	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة
100	104.37	4.08	93	*26.9	0.05

يتضح إن متوسط درجات التوجه نحو القوة الاجتماعية لدى طلبة الجامعة أعلى من المتوسط الفرضي للمقياس ، وهذا يعني إن عينة البحث تتمتع بالقدرة على التأثير في سلوك الآخرين والتحكم في مصادر النفوذ ، وقدرته على الانجاز وتحقيق المنفعة والمكانة الاجتماعية وتحقيقه لذاته واستقلاله عن الآخرين (روبي ، 1997 ، ص73-74) . وتعد هذه النتيجة إيجابية استنادا للمعطيات الواقعية والنظرية.

4- التعرف على الفروق في التوجه نحو القوة الاجتماعية لدى طلبة الجامعة :

تبعاً لهذا الهدف فقد عولجت البيانات إحصائيا باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين كما موضح في الجدول (5)

جدول (5)

الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للتعرف على الفروق في التوجه نحو القوة الاجتماعية على وفق متغير الجنس

الجنس	التوسط الحسابي	التباين	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
ذكور	103.2	3.9	1.33	1.98	0.05
اناث	102.8	5.3			

* دالة .

يتضح من ذلك إن القيمة التائية المحسوبة تساوي 1.33 وهي اصغر في القيمة الجدولية البالغة 1.98 عند درجة حرية 98 ومستوى دلالة 0.05 مما يشير إلى انه ليس فروق ذات دلالة معنوية في التوجه نحو القوة الاجتماعية بين طلبة الجامعة الذكور والإناث هذا يعني كلاً أنهم يتمتعون بمستوى متقارب في السلوك ألتأثيري في الآخرين والقدرة على الانجاز وتحقيق المنفعة الذاتية .

5- التعرف على العلاقة بين الانتماء الاجتماعي والتوجه نحو القوة الاجتماعية لدى طلبة الجامعة :

بينت النتائج بوجود علاقة ارتباطية موجبة وقوية بين الانتماء الاجتماعي والتوجه نحو القوة الاجتماعية إذ بلغ معامل ارتباط بيرسون بينهما (0.87) .

التوصيات :

استكمالاً لمتطلبات البحث يوصي الباحثان بما يلي :-

1- تدريب الطلبة على استخدام مهارات الانتماء الاجتماعي من اجل التغلب على حالات الخوف والقلق والخجل .
2- تعميق التوجه نحو القوة الاجتماعية بالشكل الذي يساعدهم على تحقيق ذواتهم وتحقيق قدرة عالية في الانجاز .
3- توظيف مفاهيم الانتماء الاجتماعي لدى ابناء المجتمع كافة من خلال وسائل الإعلام بحيث تعمل على معالجة الكثير من المشكلات الاجتماعية .

المقترحات :

واقترح الباحثان عدد من المقترحات منها :-

1- إجراء دراسة تستهدف علاقة الانتماء الاجتماعي بالصحة النفسية .
2- إجراء دراسة تستهدف علاقة التوجه نحو القوة الاجتماعية بأساليب العزو النفسي.
3- إجراء دراسة تتعلق بعلاقة التوجه نحو القوة الاجتماعية والقدرة على اتخاذ القرار.

المصـــــادر

1- البركات ، باسمة كاظمة هلاوي (1999) ، أساليب الاحتواء والتعامل مع الازمات وعلاقتها بالتوجه نحو القوة الاجتماعي ، (اطروحة دكتوراه غير منشورة) كلية الآداب ، جامعة بغداد .

2- البياتي ، عبد الجبار توفيق واثناسيوس ، زكريا زكي (1977) ، الأحصاء الوصفي والاستدلالي ، الجامعة المستنصرية ، بغداد .

3- التميمي ، بشرى عناد مبارك (1996) ، الانتماء الاجتماعي لدى العاملين في بعض مؤسسات الدولة وعلاقته ببعض المتغيرات ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية الاداب ، جامعة بغداد .

4- الحمداني ، موفق (1994) ، محاضرات لطلبة الماجستير ، قسم علم النفس كلية الاداب ، جامعة بغداد .

5- خليل ، محمد سيد وحافظ احمد خيري (1986) ، سيكولوجية الانتماء ، (دراسة ميدانية بمدينة العريش) ، جامعة عين شمس ، كلية الاداب ، قسم علم النفس ، القاهرة .

6- الداغستاني ، سناء عيسى (1995) ، دراسة تجريبية عن اثر بعض المتغيرات في سلوك الانصياع ، (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية الآداب ، جامعة بغداد.

7- روبي ، احمد سليمان (1997) ، الميول المهنية وعلاقتها بالتوجه نحو القوة الاجتماعية لدى طلاب وطالبات الكلية التكنولوجية جامعة قطر ، علم النفس ، العدد (42) ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب .

8- شلتز ، دوات ، (1983) ، نظريات الشخصية ، ترجمة احمد دلي الكربولي وعبد الرحمن القيسي ، بغداد ، مطبعة جامعة بغداد .

9- صالح ، قاسم حسين (1983) ، الإنسان من هو ، ط2 ، دار الحكمة للنشر والترجمة والتوزيع ، بغداد ، العراق .

10- ميزونوف ، جان (1972) ، علم النفس الاجتماعي ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة .

11- هانت ، سونيا وهيلتين ، جنيفر (1988) ، نمو شخصية الفرد والخبرة الاجتماعية ، ترجمة عيسى النوري ، دار الشؤون الثقافية العامة ، بغداد .

المصادر الاجنبية :

12- Adler , A . (1966) , The psychology of power Journal of individual psychology . vol (22) .

13- Bohon , L. et . al. (1993) , The effects of real world status and manipulated status on the . Esteem and social competition of Anglo . Americans and Mexicam Americans . Journal of behavioral Sciences . vol (15) , No(1) .

14- Byrene , D. (1962) , Response to Attitude Similarity Dissimilar . ity asafanction of Affiliation need . Journal of personality (1) , (30)

15- De Blasio , C. & Ellyson , S. (1992) . Expression of power and heterosexual attraction . Annual meeting of the Eastern Psychological Association . Boston .

16- Easten , D . (1990) . The Political System . New York , Knopf press .

17- Freedman , J. & others (1978) . Social psychology . prentice Hall , London .

18- Gergen , K. G. & Marlow , D. (1970) . personality and social behaves . Addison Wesley publishing .

19- Heider , F . (1968) . The psychology of Interpersonal relations New York . wileg sons .

20- Hung , S .(1980) , The Social psychology of power . Academy press , New York .
21- Maslow , A. (1943) . The authoritarian character structure . Journal of social psychology (18) .
22- Mcclelland D (1985) . Human motivation Scott Foresman and company , U.S.A.
23- Mcclelland , D. (1988) . Human Motivation . Scott , Fores man & company . U.S.A.
24- Merelman , R . (1988) . Community power . university press , New York .
25- Lewin , K. (1972) . Field Theory in social Science . London , Cart wright .
26- Parenti , M. (1988) . Power and powerless . New York , Martin's press .
27- Penrod , S. (1983) . Social psychology . Englewood eliffs U.S.A.
28- Pouline , V. (1969) . Scientific Sccial surveys and Research Englewood cliffs , New York .
29- Raven , B . & Rubin , J. (1976) . Social psychology . John wiley & sons , New York .
30- Seligman , M . (1975) . Helplessness , On depression development and death , Sanfrancisco freeman press .
31- Severy , L. Brighon , J ; Schlenker , B . (1977) . Contemporary introduction to social psychology McGraw-hill, NewYork.





9789957480806



دار غيداء للنشر والتوزيع

تلاع العلي - شارع الملكة رانيا العبدالله
مجمع العساف التجاري - الطابق الأول
تلفاكس : 5353402 6 962+
خلوي : 95667143 7 962+
ص.ب : 520946 عمان 11152 الأردن
E-mail: darghidaa@gmail.com